

# **O ENSINO CRIATIVO DA GRAMÁTICA**

**Varinia Mora Paula**



---

**Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês**

Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas

**21 de Fevereiro de 2008**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor David Cranmer.

## **DECLARAÇÕES**

Declaro que esta dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente, o seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

Declaro ainda que esta dissertação não foi aceite em nenhuma outra instituição para qualquer grau nem está a ser apresentada para obtenção de um outro grau para além daquele a que diz respeito.

O candidato,

Varinia Mora Paula

Lisboa, 21 de Fevereiro de 2008

Declaro que, tanto quanto me foi possível verificar, esta dissertação é o resultado da investigação pessoal e independente do candidato.

O orientador,

David Cranmer

Lisboa, 21 de Fevereiro de 2008

## RESUMO

O processo de aprendizagem de estruturas gramaticais de uma língua estrangeira é, em muitos casos, enfadonho para as crianças. Para solucionar este problema exploro várias metodologias e abordagens de ensino, nomeadamente, *Effective Affective Learning*, *Humanising Language Teaching*, o Método Silencioso de Gategno, Sugestologia de Lozanov e o Método de Curran. Analiso quais são as necessidades dos alunos e as suas múltiplas inteligências. Apresento exercícios gramaticais lúdicos centrados no aluno, num ambiente relaxante e agradável onde os alunos criam associações emocionalmente positivas com a matéria. Consequentemente, os alunos interiorizam-na melhor e recordam-na durante mais tempo do que no ensino “clássico” da gramática. No contexto deste aperfeiçoamento da qualidade do ensino, o professor deve ser um *facilitador* no processo ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** *O afecto no ensino/O ensino criativo da Gramática/A motivação no ensino/Métodos de ensino/Abordagens de ensino/Sugestologia/O Método de Curran/O Método Silencioso.*

## ABSTRACT

The process of learning grammar structures of a foreign language is usually difficult and boring for children. To overcome this problem I explore a combination of teaching methods in the target group, namely, Effective Affective Learning, Humanising Language Teaching, the Silent Way, Suggestopedia and Community Language Learning. I analyse how far they meet the learner's needs and their multiple intelligences. I present fun grammar exercises centred on the learners in a pleasant and relaxing atmosphere where the learners form positive affective associations with the matter. Consequently, the learners internalise it better and memorise it longer than in 'classic' grammar teaching. In the context of this improvement of the teaching quality, the teacher must be a facilitator in the teaching learning process.

**Key Words:** *Effective Affective Learning/Teaching of Grammar/motivation/teaching methods/Teaching approaches/Humanising Teaching/The Silent Way/Suggestopedia/Community Language Learning.*

*Ao Vasco,  
pelo seu incentivo,  
dedicação e sugestões.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor David Cranmer pelo grande incentivo que me deu desde o primeiro momento para desenvolver e concretizar este projecto e pelo seu valioso apoio como orientador.

Agradeço à Professora Doutora Allyson Roberts pelos conhecimentos que me transmitiu sobre as metodologias abordadas nesta dissertação, bem como, pela bibliografia recomendada e pela sua disponibilidade.

Agradeço ao Professor Doutor Paul Davis pela bibliografia recomendada e pela sua disponibilidade.

Agradeço à minha amiga Maria João Alexandre pela bibliografia proporcionada.

Agradeço à minha amiga Doutora Sara Ferro pela sua gentileza por ter revisto alguns capítulos desta dissertação e pelas suas valiosas sugestões e comentários.

A minha eterna gratidão ao Vasco, meu marido, pelo grande incentivo que me deu para desenvolver esta tese, pelas suas opiniões assertivas e pela sua dedicação e grande apoio, ao longo de todo este trabalho, sem cuja presença não teria sido possível levar a bom porto esta dissertação.

E por fim, um agradecimento, muito especial, para os meus pais pelo seu incentivo, paciência e carinho.

## ÍNDICE

**PÁGINA**

INTRODUÇÃO - OBJECTIVO E CONTEXTUALIZAÇÃO DESTE PROJECTO .....	1
CAPÍTULO I – <i>EFFECTIVE AFFECTIVE LEARNING</i> : TEORIA, MÉTODOS E ABORDAGENS .....	4
I.1 <i>EFFECTIVE AFFECTIVE LEARNING</i> : A SUA JUSTIFICAÇÃO EM TERMOS GENÉRICOS .....	4
I.2 AS VISÕES DOS PRINCIPAIS AUTORES: MÉTODOS ESPECÍFICOS .....	9
I.2.1 Método Silencioso de Gattegno - <i>The Silent Way</i> .....	10
I.2.2 Método de Curran - <i>Community Language Learning</i> (CLL) .....	12
I.2.3 Sugestologia de Lozanov - <i>Suggestopedia</i> .....	13
I.2.4 Outras abordagens. ....	14
CAPÍTULO II – ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E AS ACTIVIDADES .....	19
II.1 ACTIVIDADES PROPOSTAS PARA AS UNIDADES TEMÁTICAS SELECIONADAS .....	19
II.1.1 - Unidade Temática 1 - <i>My body</i> .....	19
II.1.1.1 - Avaliação do resultado do jogo e a sua contribuição para a aquisição das estruturas gramaticais alvo .....	23
II.1. 2 - Unidade Temática 2 - <i>Birthdays</i> .....	24
II.1.2.1 - Avaliação do resultado do jogo e a sua contribuição para a aquisição das estruturas gramaticais alvo .....	29
II.1.3 – Unidade Temática 3 - <i>Sports</i> .....	31
II.1.3.1 - Avaliação do resultado dos jogos e a sua contribuição para a aquisição das estruturas gramaticais alvo .....	41
CONCLUSÕES .....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS .....	51



## **INTRODUÇÃO - OBJECTIVO E CONTEXTUALIZAÇÃO DESTE PROJECTO**

Este projecto tem como objectivo descrever e reflectir sobre uma experiência de ensino que tive no ano lectivo 2006/07. Especificamente, analisei os problemas que previ no ensino da gramática, face às exigências do programa que orientava os cursos que dei, assim como face às soluções que propus, que realizei e que aqui avalio.

Na sequência de um convite que me foi feito, comecei a leccionar aulas de Inglês no primeiro ciclo básico, no início do terceiro período, para substituir um professor, num agrupamento de escolas da Portela e Moscavide, no distrito de Loures. O meu trabalho foi desenvolvido em duas escolas com características bastante diferentes. Os alunos eram da terceira e da quarta classe, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Na escola da Portela leccionei apenas numa turma da quarta classe composta por 13 alunos. As aulas decorreram na sala de aulas da turma, após o recreio da tarde, duas vezes por semana, tendo a duração de 45 minutos. Os alunos desta turma tinham um bom aproveitamento escolar em Inglês e nas outras disciplinas, excepto dois alunos. Todos os alunos eram activos e criativos nas aulas. No entanto, dois deles tinham acompanhamento especial por parte da escola devido a terem graves dificuldades de concentração e transtornos de comportamento. Um destes vivia graves problemas familiares, concretamente, a sua mãe padecia de uma doença em fase terminal e o seu pai encontrava-se preso, ficando esta criança à mercê dos cuidados do seu irmão mais velho, que já tinha enfrentado problemas com a justiça por consumo de droga. Este aluno era rejeitado frequentemente pelo grupo, fundamentalmente, pelos rapazes.

Em algumas ocasiões, tive a oportunidade de fazer uma revisão da matéria só com este aluno, utilizando vários meios didácticos. Surpreendentemente, ao contrário do que era habitual durante as aulas da turma, esta criança manifestou autoconfiança, concentração e interesse, percebeu todo o vocabulário e entendeu todo o conteúdo. A escola não contava com psicólogos suficientes para fazer face às dificuldades de todos os alunos que precisavam de ajuda profissional especializada.

As outras turmas pertenciam à escola de Moscavide. Uma turma era da quarta classe, duas da terceira classe, e uma era mista composta por alunos da terceira e da quarta classe. As aulas não eram leccionadas na escola, tendo os alunos que percorrer uma distância de cerca de um quilómetro, a pé, até ao local onde eram realizadas as aulas de Inglês, o apoio ao estudo e outras actividades extracurriculares. As aulas decorreram em dois apartamentos pertencentes à Junta de Freguesia adaptados para salas de aula. As características físicas do local criavam muitas limitações ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem devido a vários factores, nomeadamente:

- O deficiente isolamento acústico;
- A falta de privacidade por ausência de porta, propiciava o aparecimento frequente de alunos de outras turmas quando terminavam as suas aulas ou esperavam o início das aulas, a entrada de familiares nas salas de aulas para dar recados às crianças, principalmente os avós, com quem muitos alunos viviam, na maior parte dos casos por serem filhos de pais divorciados;
- A dimensão do mobiliário escolar não era adequada à idade dos alunos dado que as mesas eram demasiado baixas e as cadeiras altas. Como consequência, as pernas dos alunos da quarta classe, e de alguns alunos da terceira classe mais desenvolvidos fisicamente, não cabiam entre as cadeiras e as mesas, impedindo-os de se sentarem com uma postura correcta. Esta situação provocava-lhes inquietude e mal-estar;
- Os jogos, as canções e outras actividades lúdicas, perturbavam o trabalho dos funcionários administrativos da Junta de Freguesia, localizados justamente por baixo das salas de aula suscitando expressões como, “...as crianças estão a aprender Inglês ou a brincar?”

A frequência das aulas de Inglês neste local era de duas vezes por semana com a duração de uma hora, da parte da manhã e da tarde. Alguns alunos provinham de outros concelhos e muitos alunos acordavam muito cedo porque os seus pais tinham que os deixar na escola ou num café próximo da escola, antes de se dirigirem para os seus empregos. No caso da turma mista, havia alunos que tinham que sair mais cedo da aula de Inglês uma vez por semana pois, precisavam

ter tempo para almoçar e chegar a horas às aulas da tarde que decorriam na escola deles.

Muitos alunos da escola de Moscavide provinham de famílias carenciadas economicamente. Esta característica reflectia-se nas dificuldades de acesso aos recursos didácticos, nomeadamente, à Internet, aos livros de Inglês, a material escolar e a canções em Inglês, assim como reflectia-se nos hábitos de higiene e na falta de cuidado com os materiais, nas regras de comportamento e nos hábitos de estudo.

A maioria dos alunos das duas escolas tinha contacto frequente com a língua inglesa através de desenhos animados, jogos, canções, séries televisivas, publicidade, livros, revistas, familiares ou colegas.

Os alunos, quer da terceira, quer da quarta classe tinham um grau de conhecimento de Inglês básico. Conheciam algumas frases simples e alguns vocábulos, por exemplo, dizer o seu nome, perguntar o nome a outro aluno, nomear cores e objectos da sala de aula, o nome de alguns familiares, os dias da semana e os meses do ano, vocabulário de desporto, etc. Dois alunos frequentavam uma escola de línguas, estando, por isso, mais avançados no vocabulário.

O programa curricular utilizado nas aulas de Inglês foi baseado nas Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e Aprendizagem no âmbito do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo Básico, editado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério de Educação em Portugal.

Seguidamente, indico o nome das unidades programáticas e temas transversais leccionados por mim. Nos Anexos 1, 2, 3 e 4 desta dissertação encontram-se descritos, em detalhe, o programa curricular e as unidades respectivamente.

Unidades: *Birthdays, Sports, Days of the week, Months of the year*

Temas transversais: *My body, The weather/Seasons.*

Na sequência do trabalho desenvolvido pelo professor que substituí fui orientada pela Direcção do Agrupamento de Escolas para reforçar a gramática dos conteúdos de todas as unidades, revendo o vocabulário já adquirido. Os alunos de uma turma da quarta classe já tinham estudado todo o conteúdo do programa,

enquanto os restantes alunos tinham ainda duas unidades em falta para cumprir o programa.

Eu previa vir a ter certas dificuldades na implementação do elemento da gramática dentro das unidades caso me baseasse numa abordagem tradicional de explicação e exercícios. Por essa razão, procurei uma alternativa criativa, afectiva e lúdica, baseada nas abordagens enquadradas no chamado *Effective Affective Learning*.

No capítulo I apresento resumidamente um leque de perspectivas, no âmbito do *Effective Affective Learning* que servem de base teórica ao conjunto de actividades que seleccionei e desenvolvi nas aulas, parte das quais incluo nesta dissertação. Estas actividades são descritas pormenorizadamente no capítulo II, juntamente com a minha avaliação sobre o modo como decorreram e sobre os resultados obtidos.

## **CAPÍTULO I – *EFFECTIVE AFFECTIVE LEARNING*: TEORIA, MÉTODOS E ABORDAGENS**

“Enseñar es alumbrar.  
Enseñar con amor es iluminar siempre la vida”  
Enrique José Varona

### **I.1 *Effective Affective Learning*: a sua justificação em termos genéricos**

*Effective Affective Learning* é uma abordagem holística de ensino, que envolve não só a mente, mas também o corpo, a emoção e o espírito. Esta abordagem apela a uma nova visão do futuro da educação, na qual todas as entidades envolvidas virão a considerar importante a adopção de uma atitude permanentemente aberta à inovação e à mudança, em tudo o que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, com vista a garantir o seu constante aperfeiçoamento.<sup>1</sup> *Effective Affective Learning* propõe a utilização e o desenvolvimento de métodos de ensino centrados essencialmente no aluno.

Em meu entender, esta abordagem tem como premissa o reconhecimento do aluno como sendo uma entidade única e multifacetada, cuja gama de aptidões – para além da lógica e da linguística – juntamente com a sua experiência de vida,

---

<sup>1</sup> “It’s needed a new vision of what schools can do to educate the whole student, bringing together mind and heart to the classroom.” Daniel Goleman citado por Roberts (2001)

contribuem para o enriquecimento do processo de aprendizagem. No âmbito desta abordagem, o aluno é encorajado a assumir um papel activo e a traçar objectivos individuais no processo de aprendizagem. Simultaneamente, é estimulado a tomar consciência da sua responsabilidade, ao longo de todo o processo, para poder alcançar os seus objectivos.

No árduo e complexo processo de ensino aprendizagem, interagem vários elementos inter-relacionados, nomeadamente, as intenções e as atitudes do professor, a personalidade de cada um dos alunos, as suas culturas, as suas crenças e opiniões, as suas experiências de vida, os seus sonhos, os seus sentimentos, o ambiente onde o ensino tem lugar, entre outros. Ou seja, neste processo coexistem diversos factores cognitivos e afectivos, que têm um papel integrante no processo da aprendizagem de uma língua. É importante compreender, neste contexto, que o aspecto afectivo da aprendizagem de uma língua não está divorciado do aspecto cognitivo, nem o contradiz. Os dois aspectos são igualmente importantes, porque ambos se complementam.<sup>2</sup>

Estudos realizados por Beverly Galyean e Gertrude Moskowitz têm revelado resultados encorajadores ao evidenciar empiricamente as vantagens de uma abordagem afectiva do ensino.<sup>3</sup>

A minha visão sobre este tema, à luz do conhecimento obtido na bibliografia consultada para esta dissertação, bem como da experiência das minhas aulas, revela que é importante não cairmos no erro de considerarmos ultrapassados os dados epistemológicos adquiridos na área do ensino, nem alimentarmos a ilusão de pensarmos que, se abordarmos o ensino unicamente de forma afectiva, desvanecer-se-ão miraculosamente todos os problemas intrínsecos deste processo.

---

<sup>2</sup> "When both are used together, the learning process can be constructed on a firmer foundation. Neither is more important, and neither can be separated from each other." Arnold (1999), p.1

<sup>3</sup> "... humanistic exercises deal with enhancing self-esteem, becoming aware of one's strengths, seeing the good in others, gaining insights into oneself, developing closer and more satisfying relationships, becoming conscious of one's feelings and values and having a positive outlook of life. All of these outcomes are highly relevant to learning, for the better students feel about themselves and others, the more likely they are to achieve. It should be noted that using humanistic activities is not to the *neglect* of the target language, but to the *enhancement* of it." Gertrude Moskowitz em Arnold, (1999), p.178

Assim, considero ser importante que os professores analisem com abertura e objectividade as vantagens da inclusão da abordagem *Effective Affective Learning* no ensino de um idioma.<sup>4</sup>

Sabendo-se que os professores têm uma responsabilidade social relevante em prol de uma sociedade mais humanizada, é urgente promover a reflexão, a análise, o entendimento e a incorporação de um conjunto de abordagens e métodos de ensino, que têm surgido nas últimas décadas, orientados para uma melhor qualidade do ensino, onde seja reconhecido o papel do aluno/indivíduo quer no domínio cognitivo quer no afectivo.<sup>5</sup>

Seguidamente, ilustro com um exemplo pessoal de que forma esta abordagem pode contribuir para aumentar a efectividade da aprendizagem. Refiro-me a um episódio, que aconteceu num jardim-de-infância em Lisboa, onde leccionei aulas de Inglês, há alguns anos. As sessões tinham uma duração de 30 minutos uma vez por semana. A abordagem que me foi orientado adoptar foi *Total Personal Response* (TPR).

Recordo com agrado esse episódio, que se desenrolou numa sala com crianças de um ano de idade. Nessa ocasião, a Mariana, uma criança muito sociável, cobriu o seu corpo com uma manta de retalhos coloridos de que ela gostava muito. Olhando para as outras crianças perguntei “*Where’s Mariana?*” num tom de estranheza utilizando também a linguagem corporal fingindo que não sabia onde estava a menina. Lentamente, retirei a manta criando certo mistério, mostrando a seguir surpresa e alegria pela minha descoberta. Batendo palmas e fazendo cócegas à menina indiquei às outras crianças que a tinha encontrado, dizendo, “*She’s here! Mariana is here!*” A Mariana riu euforicamente e voltou a

---

<sup>4</sup> “...teachers who claim it is not their job to take these phenomena into account may miss out on some of the most essential ingredients in the management of successful learning.” Adrian Underhill citado por Arnold (1999), p.xii

<sup>5</sup> “Brown 1971; Castillo 1973 stressed the need to unite to cognitive and affective domains in order to educate the ‘whole person’. In the late 1970’s and 1980’s foreign and second language teacher trainers and writers expressed similar concerns. Stevick, Rinvolucri, Moskowitz, Galyean, among other representatives of Humanistic Language Teaching, were searching for ways to enrich language learning by incorporating aspects of the affective dimension of the learner.” Bernat (2000:3)

cobrir-se com a manta ficando em silêncio bem “escondidinha”. A cena repetiu-se várias vezes com algumas variantes. Quando eu perguntava “*Where’s Mariana?*” algumas crianças apontavam para ela, outras procuravam-na comigo, e as mais ousadas puxavam a manta observando, atentamente, a minha reacção. Algumas vezes ouviam-se crianças gorjeando sons, que pela melodia lembravam a frase “*She’s here!*” O riso generalizou-se e em algumas ocasiões criou-se uma certa rivalidade pela posse da manta, pois várias crianças pretendiam esconder-se ao mesmo tempo. Todas as semanas repetiam o mesmo jogo, por sua iniciativa, e algumas vezes era a mim quem elas escondiam e procuravam.

O episódio referido pode servir para explicar e fundamentar vários conceitos e fenómenos psicossociais e linguísticos do desenvolvimento e comportamento humano em geral, e em particular da infância. Não cabendo este tipo de análise no âmbito desta dissertação, debruço-me apenas sobre a componente afectiva que envolveu este caso, a qual leva-me a concluir, à luz dos conhecimentos adquiridos através dos diferentes autores que consultei, que as crianças criaram na sua mente uma imagem do jogo estreitamente ligada ao afecto com que este se desenvolveu, bem como, ao ambiente aprazível gerado.<sup>6</sup>

Durante a maior parte do tempo, as crianças foram a parte mais activa do jogo, o qual se desenvolvia ao seu próprio ritmo e interesse. Outro aluno, o Diogo, não ouvia a minha pergunta pois era surdo-mudo. Contudo, esta condição não o impedia de integrar-se activamente no grupo, pois, envolvia-se com naturalidade e entusiasmo tomando muitas vezes a iniciativa de se esconder. A atitude do Diogo e das outras crianças indica, no meu entender, que foi a componente afectiva e lúdica que gerou a vontade de integração, potenciando deste modo a aprendizagem das frases “*Where’s Mariana?*” e “*She’s here!*”<sup>7</sup>

Relativamente ao episódio descrito, penso, que o professor deverá encontrar um equilíbrio entre os diferentes aspectos cognitivos e afectivos integrantes do

---

<sup>6</sup> “In the language learning process there are significant connections between images and affect. Words are generally encoded with some type of image, making them easier to recall.” Arnold (1999), p.263

<sup>7</sup> “...one’s ‘affect’ toward a particular thing or action or situation or experience is how that thing or that action or that situation or that experience fits in one’s needs or purposes, and its resulting effect on one’s emotions.” Dulay, Burt and Krashen citados por Earl Stevick em Arnold (1999), p.44

processo de ensino aprendizagem. É necessário criar espaços propícios e circunstâncias onde os alunos sejam a parte mais activa do processo de aprendizagem e motivá-los a expressarem as suas ideias e opiniões sem sentirem o receio de serem “esmagados” a qualquer momento por uma atitude austera da parte do professor.<sup>8</sup>

Se o material aprendido ficar associado a emoções e sentimentos desagradáveis na memória, tal situação poderá provocar efeitos negativos na memorização do material aprendido.<sup>9</sup>

A carência de afecto positivo na aprendizagem, em geral, tem implicações sociais relevantes no indivíduo como ser social, bem como, em toda a sociedade numa escala mais alargada. Aprender com afecto evita o surgimento de problemas graves na formação do carácter e na personalidade do indivíduo. Se a auto-estima de um indivíduo estiver lesada, este facto provocará sentimentos negativos em relação a si próprio e, consequentemente, isso reflectir-se-á no seu relacionamento com os outros. No que se refere a este tema João dos Santos (1991a) fez uma análise que aborda os perigos e as consequências da inexistência de afecto positivo no ensino, afirmando o seguinte:

Para satisfazer as necessidades práticas, a criança pequena é muitas vezes forçada à aprendizagem artificial de línguas estrangeiras: sabe-

---

<sup>8</sup> “When the subject of affectively appropriate teaching comes up, the first thing that pops into the people’s minds is probably a friendly, cheerful, reassuring teacher who keeps students relaxed and amused. I agree that this is certainly part of it: the feeling part. A second part, however, is keeping in contact with the students’ needs, whether their need for a certain range of vocabulary, or for knowing what they are supposed to be doing at the moment or how they are doing in general, or for whatever. Without this needs part, the feeling part is mere sentimental manipulation. On the other hand, the needs part without the feeling part is mere mechanical manipulation. But to the extent we can manage both parts at the same time – the feelings and the purposes – something both beautiful and effective can emerge...” Earl Stevick em Arnold (1999), p.56

<sup>9</sup> “...affect is a term that refers to the purposive and emotional sides of a person’s reactions to what is going on. Affect plays a very important role in learning – that is, in the process of changing a learner’s inner resources so that they will become more useful. It does so in five ways: (1) Affective data are *stored* in the same memory networks with other kind of data, and may even be the kinds of data around which those networks are organized. (2) Affective data may call up from long-term memory certain other kind of data, and these extra data may act as *clutter* on the Worktable, using up processing capacity and keeping the kinds of data we’re interested in from being processed efficiently. (3) The affective side of feedback influences the shaping and reshaping of the networks of long-term memory. (4) Affect is important in initiating *voluntary playback of language*, and plays a part in response to *involuntary playback*. (5) Even after data have been well stored in long-term memory, affect may still interfere with one’s ability to *draw on* them.” Earl Stevick em Arnold (1999), p.55



se que sabendo línguas se arranjam bons empregos; o falar deixou de ser um instrumento do pensar para se transformar num instrumento de lucro; ignora-se que efeitos psicológicos pode produzir na criança a aprendizagem de várias línguas; ignora-se se, aos quatro ou cinco anos, quando o raciocínio mais se desenvolve, essa prática pode ou não prejudicar a sua capacidade de pensar. A criança pequena – diz-se – aprende facilmente línguas estrangeiras: não se diz, no entanto, que as crianças esquecem ainda mais facilmente aquilo que lhes é imposto artificialmente! As crianças não são estimuladas a cantar, pintar, desenhar, brincar, ou simplesmente exprimir-se através das várias formas de verbalismo e expressão corporal; são adestradas a fazer habilidades; não há tempo para a ginástica e jogos, construções e brincadeiras; tudo o que se pretende é educá-las para *o que dá* (expressão muito corrente na linguagem de hoje...). Só interessa o que *dá* a possibilidade de obter diplomas, situações, amor fácil ou dinheiro; o indivíduo precisa de ser capaz de se desembaraçar por qualquer forma, em obediência a uma corrente da filosofia prática moderna...definida em França pelo sistema D (debrouillard). Preparados tecnicamente para conquistar *o que dá*, os jovens desprezam as relações afectivas, os sentimentos elevados, o amor, e são atraídos pela beleza pornográfica de algumas revistas de actualidades e por certo tipo de produções cinematográficas. O cinema espera-os aos seis, aos treze e aos dezoito anos para insidiosamente lhes ministrar os conhecimentos necessários às tarefas práticas do jovem moderno: a técnica de conquistar uma mulher, de beijar, de esmurrar, de cometer desonestidades com elegância, de roubar, e até de matar! (p. 62 )

## I.2 As visões dos principais autores: métodos específicos

“ No matter what the method,  
it is the teachers who will make it work or not.”  
E.W. Stevick

Nas últimas décadas tem-se verificado um desenvolvimento crescente de estudos na área do conhecimento. As descobertas realizadas nesta área têm suscitado a preocupação em muitos linguistas de que se passe a considerar o afecto como um factor com influência importante na aprendizagem de uma língua. Como resultado, vários métodos de ensino de idiomas têm em conta o papel desempenhado pelo afecto na aprendizagem. Dependendo das circunstâncias o professor pode escolher um método em detrimento de outro, ou a combinação de dois ou mais métodos. Esta escolha, porém, não deverá ser arbitrária, pelo contrário, deverá pressupor uma reflexão prévia sobre a pertinência do uso de determinados métodos, de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar, tendo em conta a experiência do professor, as características dos alunos e o

ambiente em que se desenvolve o ensino. É importante que o professor tenha a noção de que o método que funciona eficazmente numa turma, ao ser aplicado noutro grupo de alunos poderá produzir resultados desastrosos. Seguidamente, exponho de forma sucinta alguns métodos que integram uma abordagem afectiva do ensino.

### **I.2.1 Método Silencioso de Gattegno - *The Silent Way***

Este método, desenvolvido pelo professor egípcio Caleb Gattegno (1911-1988), baseia-se no princípio de que o professor deve permanecer em silêncio tanto quanto possível, enquanto os alunos são estimulados a expressar sons, palavras e frases em resposta à linguagem corporal do professor. Através das tentativas dos alunos validadas pelo professor e pelos outros alunos, aqueles ganham consciência da evolução da sua própria aprendizagem, identificando e corrigindo os seus erros. Neste processo o aluno usa a sua energia psíquica com mais eficiência na aprendizagem, visto que os seus esforços são desencadeados ao seu próprio ritmo seguindo o seu próprio caminho e não ao ritmo e através do caminho imposto por um professor. Os alunos são estimulados a descobrir por eles próprios novos conceitos e a criar estratégias de aprendizagem, valendo-se do seu raciocínio, da sua intuição, da sua afectividade, da sua sensibilidade, do seu conhecimento da sua língua mãe (no caso da aprendizagem de outro idioma), da sua experiência de vida, etc. O silêncio do professor mantém os alunos atentos e concentrados nos exercícios, porque a palavra é deles e porque têm que estar vigilantes relativamente às reacções do professor. O professor deve chamar a atenção para os erros – em silêncio – no caso dos alunos não se aperceberem de que os cometeram. Contudo, devem ser os próprios alunos a fazer as correcções reformulando as suas propostas, experimentando outras vias para alcançar os objectivos.<sup>10</sup> No caso do ensino da língua estrangeira, quando os alunos se

---

<sup>10</sup> "Silent Way learners acquire 'inner criteria', which play a central role 'in one's education throughout all one's life'. These inner criteria allow learners to monitor and self-correct their own production. It is in the activity of self-correction through self-awareness that the Silent Way claims to differ most notably from other ways of language leaning." Caleb Gattegno citado por Richards e Rodgers (1986), p.107

deparam com um som sem equivalência na sua língua mãe, o professor fornece-lhes um exemplo audível e claro do som.

O professor que aplica o método silencioso é um observador do progresso dos seus alunos e está atento e acessível para intervir e ajudar sempre que seja necessário.<sup>11</sup> Através da reacção do professor o aluno sabe até que ponto ele tem conseguido realizar com sucesso a tarefa. O retorno que o professor dá aos alunos deve ser feito de forma agradável e em silêncio, por exemplo, movendo a cabeça de forma suave e sorrindo.

A ideia de introduzir o método silencioso no ensino das línguas provem da experiência de Gattegno aquando da concepção de programas para o ensino da matemática e da leitura. Foi deste modo que tomou contacto com as barras de Cuisenaire,<sup>12</sup> utilizadas pelo professor belga, Georges Cuisenaire Hottelet no ensino da matemática. Além das barras de Cuisenaire existem outros meios didácticos para a implementação deste método, nomeadamente, um código de cores e cartões com a grafia de sons e de palavras chamado *fidel*, que em Amhárico significa alfabeto.<sup>13</sup> Combinando e recombinao as barras de Cuisenaire podem criar-se novas frases, adjectivos, operações matemáticas, etc. Os dedos do professor podem ser utilizados para indicar a necessidade de colocar numa frase uma preposição, um artigo, uma palavra mais acentuada do que outra, etc.

O *fidel* apresenta todas as variantes de grafia dos sons existentes na língua alvo. O código de cores associa a mesma cor às diversas grafias de cada som. Assim, quando um som aparece escrito numa palavra numa forma nova para o aluno, este, após consultar o *fidel*, irá pronunciá-lo correctamente. No caso do Inglês, por exemplo, os sons /ee/, /ea/, e /i/ nas palavras *feet*, *feat*, *elite* representam-se sempre com a mesma cor.

Tive contacto com este método durante o curso de formação contínua de professores, realizado pela Pilgrims, em Kent, no Reino Unido. Nessa ocasião,

---

<sup>11</sup> "In Gattegno's Science of Education, the role of the teacher is to constantly study the learner and to provide a controlled series of such challenges, each shaped so as to lead the learner toward something the teacher knows the learner will someday need." Stevick (1998), p.117

<sup>12</sup> Ver Anexo 5

<sup>13</sup> Ver Anexos 6 e 7

utilizámos as barras de Cuisenaire. Um dos exercícios consistia em combinar e recombina as barras para formar conceitos como amor, caos, amizade, equilíbrio, etc. Esta actividade foi orientada pelo “silêncio” do professor Simon Marshall, tendo como resultado uma grande criatividade na combinação das barras, uma produção considerável de vocabulário em pouco tempo, e uma qualidade elevada da oralidade em virtude do progressivo enriquecimento e sofisticação da comunicação.

### **I.2.2 Método de Curran - *Community Language Learning* (CLL)**

Este método foi desenvolvido por Charles A. Curran e os seus associados. O professor Curran era especialista em aconselhamento psicológico na universidade de Loyola, Chicago onde também leccionava. Utilizava técnicas na área da aprendizagem cuja teoria é conhecida com o nome de *Counseling Learning*. Esta experiência levou-o a concluir que estas técnicas podiam aplicar-se à aprendizagem em geral (*Counseling Learning*) e em particular ao ensino da língua (*Community Language Learning*).<sup>14</sup>

Quando se aplica este método o papel do professor é a do conselheiro. Ele apoia, sem fazer julgamento, o desenvolvimento dos alunos sem dizer-lhes como eles tem que reagir ou fazer. Um dos procedimentos exemplificativos deste método pode condensar-se da seguinte forma. Os alunos nomeiam os temas que lhes interessa desenvolver para partilhar com o grupo as suas opiniões. Durante a partilha, o professor tenta entender o que os alunos querem comunicar, especialmente na área dos sentimentos, e propicia as condições necessárias para que os alunos possam expressar o que desejam comunicar.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> “Curran’s overall approach to education is called *Counseling Learning*, and what is called *Community Language Learning* (CLL) is only the application of that approach in the field of language study.” Stevick (1998), p.68

<sup>15</sup> “The teacher’s responsibility is to provide a conveyance for these meanings in a way appropriate to the learners’ proficiency level.” Richards e Rodgers (1986), p.119

### I.2.3 Sugestologia de Lozanov - *Suggestopedia*

Este método, desenvolvido pelo psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, baseia-se no entendimento moderno do funcionamento do cérebro humano e em especial da memória. Lozanov afirma que através deste método o aluno aprende consideravelmente mais depressa do que com os métodos convencionais. O termo *Suggestopedia* provém das palavras “*suggestion*” e “*pedagogy*”.

Para implementar este método é necessário que o professor reduza a inibição e a ansiedade dos alunos (e do professor), e que crie um ambiente, no qual os alunos se sintam relaxados mentalmente, favorável à aquisição do material linguístico, que é assimilado antes de ser conscientemente analisado. É importante salientar que, para que seja possível a criação de um ambiente propício, é fundamental a existência de um bom relacionamento entre os alunos.<sup>16</sup>

O professor deve ajudar os alunos a criarem associações agradáveis com o material linguístico, o que traz como consequência a recordação do material a longo prazo. O intercâmbio cortês de frases como “*I love your snickers*” ou “*Your dog is cute*” entre os alunos, quando se está a estudar o *Present Simple*, ajuda-os a fixarem e a utilizarem, mais facilmente, as regras gramaticais. Estas expressões têm um conteúdo emocional positivo para os alunos. Através da utilização deste método, quando os alunos estudarem as regras gramaticais sobre a presença ou ausência da letra s na terceira pessoa do singular e a utilização do verbo to be irão recordar, espontaneamente, a situação agradável em que elas foram pronunciadas.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> “The way students relate to one another is extremely important in creating a conducive working environment. If, for example, there is fierce competition or a tendency to laugh at others’ mistakes, the atmosphere in class will be threatening, the students will become defensive and their learning will suffer.” Cranmer (1996), p.15

<sup>17</sup> “Important knowledge is taught by placing it in a background context while “side-tracking” student’s attention with other relevant, but less essential, material. This is done because long-term memory retains what it has experienced indirectly; most input experienced directly only makes it to short-term memory and starts fading away after 3 or 4 days to “make place” for new information of more immediate importance - a little like a teacher, who might progressively erase from a blackboard the scribbles left from the previous lesson, as more space is needed for the new business-at-hand...” Gold (<http://www.new-renaissance.com/lonny/articles>)

A facilidade e naturalidade com que o aluno recorda as frases e a aplicação correcta das regras gramaticais desenvolve nele sentimentos de realização e reconhecimento, os quais geram expectativas positivas sobre a sua capacidade de aprendizagem e induzem a sua auto-motivação para a aprendizagem.

Na aplicação deste método são empregues vários elementos sensoriais, tais como, pinturas, cores e música. A escolha da música adequada é crucial para o êxito do método.

Tive oportunidade de assistir a um seminário do professor Lonny Gold, um dos seguidores deste método, no âmbito do curso de formação contínua de professores, realizado pela Pilgrims, que frequentei na Universidade de Kent, no Reino Unido, em 2007. Nesse seminário, houve um grande envolvimento da assistência com o material linguístico. A atitude de confiança que o professor transmitiu facilitou o envolvimento dos presentes e a audição de música barroca ajudou a relaxar mentalmente e a eliminar qualquer sensação de ansiedade.<sup>18</sup>

Uma das actividades realizadas consistiu em associar palavras retiradas de um texto a cada uma das pessoas do nosso grupo e em explicar as razões dessas associações. O grupo era composto por 12 pessoas de várias nacionalidades.

#### **I.2.4 Outras abordagens.**

"Reason is compromised if emotion is not brought to the picture"  
António Damásio

Autores representativos dentro da corrente humanista de ensino, tais como Adrian Underhill, Alan Maley, David Cranmer, Gertrude Moskowitz, Jane Arnold, Mario Rinvulcri, Paul Davis, Penny Ur, Simon Marshall, têm procurado, com êxito, enriquecer a aprendizagem da língua com a inclusão do factor afectivo.

---

<sup>18</sup> "The teacher's task is to bring about a tension-free and joyful atmosphere, where everything is taught, simultaneously, in its entirety and in its constituent elements, hence complying with the functioning of our mental processes...these processes are the result of an inseparable link between the conscious analytical functions of the mind and the unconscious synthetic ones." Gold (<http://www.new-renaissance.com/lonny/> the teacher)

Abordar o ensino de uma língua a partir de uma perspectiva humanista, Humanising Language Teaching (HLT) tem suscitado, também, críticas de alguns linguistas.<sup>19</sup> Como referi no capítulo I desta dissertação, a inclusão desta abordagem não significa a exclusão dos métodos clássicos, nem significa que todas as actividades dentro e fora da sala de aula estejam baseadas unicamente nesta abordagem. Significa sim, uma “nova” visão do ensino que inclui o aspecto afectivo<sup>20</sup>.

Em seguida menciono uma serie de exemplos concretos que ilustram a forma como alguns dos autores mencionados anteriormente incorporam o aspecto afectivo e humanista no ensino.

Em várias ocasiões tive a oportunidade de assistir a seminários de Mario Rinvolucri onde se desenvolveram actividades de comunicação oral e escrita. Uma das actividades consistia em escrever várias palavras das quais gostássemos, e a seguir cada um tinha que explicar a razão da sua escolha. A actividade teve o efeito de criar nos presentes uma grande vontade de expressar os sentimentos que cada palavra suscitava. Depois, foi seguido o mesmo procedimento, mas desta vez com palavras de que não gostávamos. O procedimento foi primeiro trabalhado em duos, depois em trios e posteriormente em grupos mais numerosos que iam alternando os seus membros.

Com Paul Davis e Simon Marshall, num curso de formação contínua de professores no Reino Unido, tive a oportunidade de desenvolver um exercício de vocabulário sobre a família, com os formandos organizados em pares. Todos escreveram os nomes de alguns familiares nos cadernos. Depois, o respectivo par tentou adivinhar qual era o parentesco de cada familiar. O exercício terminou com a criação da árvore genealógica. Este exercício é mais interessante para o aluno do que o estudo dos parentescos através de uma apresentação tradicional num livro onde as imagens das pessoas que nele aparecem nada têm a ver com as suas vidas.

---

<sup>19</sup> “Supporters of humanistic language teaching (HLT) with all their emphasis on affect are forgetting the real business of their profession: language learning.” Jackendoff citado por Arnold (2000)

<sup>20</sup> “HLT emphasizes including the affective side, not to exclude cognition but because in many approaches affect is what is missing and needs, therefore, to be added to the already existing cognitive focus in order to optimize language learning: ‘It is not a question of lowering standards for students’ cognitive development, but of recognizing that it can be very beneficial for teachers to choose to focus at times on affective matters also.” Arnold (2000)

Para poder concretizar a abordagem supra citada é fundamental que o professor desempenhe a função de facilitador no processo de ensino aprendizagem. Quando o professor desempenha esta função, demarca-se do comportamento do professor “clássico”, cuja presença e atitude austera, autoritária ou “autista” em relação ao estado de espírito dos alunos, ou excessivamente directiva, amedronta e frustra os alunos e, em consequência, fá-los rejeitar, emocionalmente, tudo o que provém do professor reflectindo-se essa reacção numa deficiente aquisição dos novos conhecimentos, podendo em casos extremos provocar aversão a determinadas matérias ou provocar baixa auto-estima. O *facilitador* cria as condições necessárias para o desenrolar do processo de auto-aprendizagem do aluno, apoiando-o e orientando-o no decorrer desse processo, tendo sempre em conta as características individuais do aluno. O *facilitador* procura usar estratégias para motivar os alunos e aumentar a sua auto-estima, transmitindo-lhes atitudes positivas, por exemplo, quando avalia, quando elogia e quando dá retorno ao empenho e ao desempenho dos alunos nas actividades desenvolvidas.<sup>21</sup> No que respeita à aprendizagem das estruturas gramaticais Penny Ur (1988) afirma o seguinte:

If we design our task in such a way that it has a clear linguistic and non-linguistic objectives and obliges learners to engage repeatedly with the structure that is being learnt in the process of achieving them, then we have the basis for a good grammar practice activity. But it is only the basis. Learners may still not do it very well if they find it boring. (p.19)

Uma experiência de ensino apazível, proporcionada pela existência de um ambiente favorável de relaxamento e tranquilidade onde prevaleça a harmonia, estimula a aprendizagem dos alunos e contribui para uma melhor aquisição dos conhecimentos. Tal ambiente cria nos alunos a expectativa de que serão capazes de vencer os desafios propostos nas actividades e facilita o seu envolvimento. Para

---

<sup>21</sup> “By Facilitator I mean a teacher in any educational setting who understands the topic, is skilled in the use of current teaching methods and techniques, and who actively studies and pays attention to the psychological learning atmosphere and the inner processes of learning on a moment by moment basis, with the aim of enabling learners to take as much responsibility for their learning as they can. This last is what differentiates the Facilitator from the teacher.” Adrian Underhill em Arnold (1999), p.126



obter este efeito, as actividades lúdicas constituem um recurso eficaz que reduz no aluno o medo de correr o risco de dar respostas erradas. No desenvolvimento destas actividades a utilização de meios didácticos, tais como, imagens, jogos, canções e rimas, potenciam a lembrança, a longo prazo, deste ambiente positivo activando-se, em paralelo, a lembrança dos conteúdos estudados. Se a planificação das actividades criativas e/ou lúdicas tiver em conta as características individuais dos alunos, as suas necessidades, as suas capacidades e as suas dificuldades de aprendizagem, será possível obter um melhor aproveitamento dos conteúdos apresentados. Para isso, é necessário ter o conhecimento e o entendimento das motivações, interesses e gostos dos alunos.

O uso da voz é uma questão que tem suscitado estudos importantes relacionados com a aprendizagem de uma língua. O uso adequado deste instrumento pode despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem, o mau uso da voz pode ter o efeito contrário. Se após ter criado condições favoráveis na sala de aula o professor usar inadequadamente a sua voz, este facto poderá destruir o ambiente criado.<sup>22</sup> Assim, além do professor dever usar adequadamente a sua voz, deverá igualmente ensinar os alunos a usar a voz correctamente, o que resultará num aumento da autoconfiança dos alunos e contribuirá para uma aprendizagem mais eficaz.<sup>23</sup> Um dos estudiosos e especialistas nesta área é Alan Maley. Em 2007, tive a oportunidade de assistir a um dos seus seminários, no âmbito de um curso de formação contínua de professores, onde ele afirmou que os professores não só transmitem informação com a sua voz, mas também transmitem um estado de ânimo e emoções diversas, que sendo positivos podem expandir os horizontes dos alunos.

Numa das actividades realizadas neste seminário distribuíram-se folhas com versos a pequenos grupos. Cada membro de cada grupo tinha que interpretar o mesmo verso manifestando um estado de ânimo completamente diferente dos

---

<sup>22</sup> "... if you not only take care of your voice, but also work on making it more expressive and interesting to listen to, you can observe the change in the quality and energy level in your classes. After all, why should any student be expected to listen to a dull, tired, flat and lifeless voice?" Maley (2002)

<sup>23</sup> "Many learners of a foreign language mumble or speak indistinctly to mask their mistakes. Teaching them how to speak out, to reach out to other people with their voice, makes them feel that what they have to say is important and worth saying." Maley (2002)

outros membros. A sequência das leituras dos versos decorria da seguinte forma: No início, um dos membros começava a ler o verso; quando este começava a ler a segunda frase, outro membro iniciava a leitura da primeira frase; quando o segundo membro começava a ler a segunda frase, um terceiro membro começava a ler a primeira frase; e assim sucessivamente até todos terminarem a leitura do verso.

No meio da confusão sonora, verificou-se uma grande concentração, criatividade e desinibição dos participantes. Este exercício ajudou os participantes (professores) a ganhar mais consciência sobre a forma como a voz transmite estado de ânimo e emoções.

Penso que os professores têm uma oportunidade única e privilegiada de contribuir para o desenvolvimento dos alunos de qualquer idade e que devem ter a noção de que querendo ou não, a sua atitude, dentro e fora da aula, influencia a vida dos alunos ao longo das suas vidas.

A partir dos métodos e abordagens supra citados implementei uma abordagem eclética apropriada às características específicas dos meus alunos e ao tempo restante até ao final do ano lectivo.

## **CAPÍTULO II – ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E AS ACTIVIDADES**

### **II.1 Actividades propostas para as unidades temáticas seleccionadas**

#### **II.1.1 - Unidade Temática 1 - *My body***

Através desta actividade os alunos trabalham várias inteligências nomeadamente, a musical, visual/espacial, linguística, corporal/cinestésica e interpessoal. O uso e domínio da estrutura "*I have...*" num contexto claro para os alunos propicia uma melhor compreensão da própria estrutura a qual, uma vez aprendida, facilita aos alunos a compreensão da contracção "*I've*", quando estudam a frase: "*I've got...*"

#### **Objectivo da aprendizagem**

##### **Ser capaz de:**

- identificar os nomes das partes do corpo
- escrever os nomes de algumas partes do corpo
- ler os nomes de algumas partes do corpo
- descrever-se e descrever os outros

#### **Estruturas gramaticais da unidade**

*I have two eyes/I've got two eyes.*

*I've got blue eyes and blond hair.*

*I've got big feet. He's/She's got small feet.*

*How many legs has it got? It's got three legs. He's / She's/It's tall and fat.*

*Have you got brown hair? Yes, I have. No, I haven't.*

As estruturas gramaticais objecto de aprendizagem desta unidade estão estreitamente relacionadas com outras unidades do currículo, tais como, Family, Pets (and other animals), Classroom Objects and Cloth nas quais estas estruturas serão aplicadas para expressar pertença ou fazer descrições.

### **Estruturas gramaticais alvo**

*I/You/We/They have two hands.*

*He/She has two hands*

### **Jogo – *I have two hands***

#### **Objectivo da actividade**

Descrever-se a si próprio e aos outros utilizando “*have*”, “*has*” de acordo com o pronome pessoal que empregue.

#### **Materiais**

CD de áudio com a canção *Hello...Hello!*, um leitor de CD de áudio, cartolina, cola reutilizável (*blu-tack*), folha com a letra da canção <sup>24</sup>, narizes postiços que os alunos elaboraram previamente, marcadores de várias cores para escrever no quadro, cartões com os pronomes pessoais: *I; You; He; She; We and They*.

#### **Notas:**

- 1 Verificar que o material utilizado para os postiços não lastima ou faz alergia nas crianças.
- 2 Também, é necessário ter em conta a eventual existência na turma de alguma criança com uma prótese ou deficiência física, para poder incluir na preparação deste jogo actividades adequadas às características específicas desta criança com vista à sua integração no grupo.

#### **Duração**

45 Minutos

#### **Nível**

1º Ciclo básico (3ª e 4ª classe)

#### **Estruturas alvo**

*“I have...”/ “I’ve got...”*

---

<sup>24</sup> Ver Anexo 8

## **Objectivo do jogo**

Imitar o Pinóquio ao ritmo da música e simultaneamente tocar as partes do seu corpo conforme vão sendo mencionadas na canção.

## **Preparação**

Preparar fotocópias com a letra da canção e reservar folhas extra para o caso de alguma se danificar. Fazer cartões com imagens de todas as partes do corpo referidas na canção.

## **Procedimento**

### **1ª Parte**

- 1 Apresentar os cartões para rever o vocabulário. Os alunos dizem o nome das partes do corpo apresentadas.
- 2 Os alunos afixam os cartões num lugar visível da sala.
- 3 Assinalar os braços dizendo “*I have/ I’ve got two arms*” e fazer o mesmo com as pernas dizendo “*I have/ I’ve got two legs*”, para que os alunos repitam ambas as frases e façam a mesma mímica.
- 4 Distribuir os postigos com a ajuda dos alunos e escrever as duas frases anteriores no quadro.
- 5 Pôr a tocar a música e imitar o Pinóquio, ao ritmo da música, juntamente com os alunos usando os narizes postigos
- 6 Distribuir a folha com a letra da canção quando os alunos tiverem aprendido a letra de cor.
- 7 Pôr a tocar a música para que os alunos vejam a correspondência som/grafia.
- 8 Formar duas equipas *A* e *B* com todos os alunos da turma.
- 9 A equipa *A* coloca-se em fila frente à equipa *B*.
- 10 A equipa *A* canta a música aprendida e a equipa *B* tem que fazer a mímica sem se enganar.
- 11 Se algum aluno da equipa *B* se enganar as equipas recomeçam o jogo.
- 12 Depois da equipa *B* concluir a mímica sem erros as equipas invertem os seus papéis.

### **2ª Parte**

- 1 Desfazer as equipas para que os alunos joguem à apanhada.
- 2 Quando um aluno apanhar outro tem que dizer ao aluno apanhado "*You have two hands*" e tocar-lhe as mãos. Este procedimento repete-se para as restantes partes do corpo estudadas.
- 3 Se o aluno dizer todas as partes do corpo sem se enganar, o aluno apanhado vai para uma madrigueira imaginária, se se enganar tem que libertar o colega e tentar apanhar outro colega até conseguir dizer todas as partes do corpo utilizando a estrutura "*You have...*" correctamente.
- 4 Fazer uma roda com os alunos e o professor sentados no chão.

### **3ª Parte**

- 1 Cada aluno menciona para o resto da turma, uma parte do corpo do colega situado à sua direita tocando-lhe nessa parte. Se este for um rapaz, descreve-o dizendo "*He has two hands*", se for uma menina, diz "*She has two hands*".
- 2 O aluno seguinte ao fazer a descrição tem que escolher outra parte do corpo. Esta actividade termina após todos os alunos terem feito uma descrição.

### **4ª Parte**

Cada aluno menciona para o colega situado à sua direita, uma parte do corpo dos restantes colegas da turma, dizendo "*They have two hands*" e estes têm que assinalar no seu próprio corpo a parte mencionada. Esta actividade termina após todos os alunos terem feito uma descrição.

### **5ª Parte**

**1** Todos os alunos em pé, sem os postigos, fazem a mímica e cantam a canção do Pinóquio desta vez substituindo o pronome “ / “ pelo pronome “We”, e assinalando o grupo em vez do próprio.

**2** Escrever no quadro várias frases com as diversas estruturas estudadas.

**3** Os alunos copiam as frases para os seus cadernos.

**Nota:** Aquando da planificação destas actividades é conveniente ter em conta o horário de refeição das crianças para não fazer estas actividades durante a digestão, evitando acidentes ou mal-estar nas crianças.

#### **II.1.1.1 - Avaliação do resultado do jogo e a sua contribuição para a aquisição das estruturas gramaticais alvo**

O ambiente criado foi favorável à aprendizagem propiciando um grande envolvimento da turma que manifestou alegria e prazer ao aprender desta forma. “Ó professora, assim é mais fixe o Inglês”, “Amanhã também cantamos?”, “Eu gostava de jogar outra vez à apanhada”. O facto de o Pinóquio ser uma das personagens mais conhecidas do universo infantil, que muito apraz às crianças, contribuiu para que esta actividade fosse muito bem acolhida pelas turmas. Quando a aula acabou os alunos saíram da sala cantando a música e mimando o Pinóquio, tendo alguns chegado a levar os postigos colocados. Os alunos desceram as escadas do prédio cantando a música.

O trabalho e a diversão em grupo contribuíram para aumentar a auto-estima e a autoconfiança dos alunos que normalmente ficam calados por receio de se expor, ou receio de errar nas respostas. As estruturas gramaticais apresentadas num contexto onde a sua utilização era evidente facilitaram a sua rápida compreensão pelos alunos, foi logo comparada à estrutura equivalente na língua materna: “Eu tenho duas mãos”, “Tu tens duas mãos” e assim sucessivamente.

O riso que a mímica provocou nas crianças estimulou a sua concentração no que estava a passar-se à sua volta, nomeadamente, na linguagem gestual e na música, de forma directa, e, indirectamente, nas estruturas gramaticais. Ou seja, os alunos prestaram muita atenção às estruturas gramaticais sem se aperceberem de

que estavam a estudá-las. Semanas depois, ainda se lembravam das frases e do seu significado, e com elas a recordação agradável da aula de Inglês.

### **II.1. 2 - Unidade Temática 2 - *Birthdays***

Através desta actividade, os alunos aprendem sem esforço de uma forma amena, o uso das estruturas gramaticais a focar. Ao mesmo tempo, cria-se uma oportunidade de socialização com os colegas e motiva-se, principalmente, os alunos que têm uma ou mais das seguintes inteligências: logico-matemática, corporal/cinestésica, linguística, interpessoal, intrapessoal e visual/espacial. Deste modo, os alunos vão adquirindo prática no uso das preposições *in*, *on* e do artigo definido *the*. Este jogo propicia a revisão dos números cardinais, dos meses e das estações do ano, e inicia os alunos na exploração dos números ordinais, embora os alunos já tenham a noção da sua existência através da data escrita no quadro diariamente.

#### **Objectivo da aprendizagem**

##### **Ser capaz de:**

- dizer quando é o meu aniversário
- perceber quando alguém me pergunta sobre o meu aniversário
- perguntar a alguém sobre o seu aniversário
- escrever os meses do ano
- ler os meses do ano
- perceber quando alguém me pergunta sobre os aniversários da minha família
- associar os meses às estações do ano

#### **Estruturas gramaticais da unidade**

As preposições *in*, *on* e o artigo definido *the* nas frases seguintes:

*When is your birthday?*

*In (April)*

*In the (spring)*

*On the (1st) of (July)*



### **Estruturas gramaticais alvo**

*When is your birthday?*

*In April.*

*In the spring.*

*On the 1st of July*

Dado que na língua inglesa quando se usa a preposição *in* diante de um substantivo, este requer, por vezes, o uso do artigo definido *the*, é necessário sensibilizar os alunos para estas duas formas. A própria necessidade de comunicar a data de aniversário usando os números ordinais, não só conduz à exploração destes, mas também, da preposição *on*. A aprendizagem destas duas formas de utilização das preposições *in*, *on* e o artigo *the*, é realizada através da audição e da verbalização das seguintes frases: “*When is your birthday?*” “***In April***”, “***In the Spring***”, “***On the 1st of July***.” Quando a frase “*When is your birthday?*” esteja aprendida está criada a base para os alunos fazerem referência aos aniversários dos membros da sua família e amigos. Por exemplo, “*When is your Mum’s birthday?*”

### **Jogo – A birthday survey**

#### **Objectivo da actividade**

Dizer quando faço anos e perguntar quando alguém faz anos.

#### **Materiais**

Folha A4 questionário com os meses do ano: *Month Survey Sheet 1* e,<sup>25</sup> folha questionário A4 para cada estação do ano: *Season Survey Sheet 2*,<sup>26</sup> folhas com as estações para fazer um calendário de aniversários da turma: *Birthday Calendar Sheets*,<sup>27</sup> cartões com números de 1 a 31,<sup>28</sup> cartões com

---

<sup>25</sup> Ver Anexo 9

<sup>26</sup> Ver Anexo 10

<sup>27</sup> Ver Anexos 11; 12; 13 e 14

<sup>28</sup> Ver Anexo 15

os meses do ano,<sup>29</sup> cartões com as quatro estações do ano. Cada cartão contém só uma estação. O total de cartões com as estações tem de ser igual ao número de alunos. Cada aluno terá elaborado previamente e personalizado em cartolina o seu cartão com as estações. Cola reutilizável (*blu-tack*), marcadores de várias cores para escrever no quadro. Imagem grande de um bolo de aniversário para colocar no quadro da sala.<sup>30</sup>

### **Duração**

Este jogo consta de duas partes.

Parte 1 de 15 a 20 minutos, parte 2 de 25 a 30 minutos.

### **Nível**

Elementar, 1º ciclo básico 3ª e 4ª classe

### **Estruturas gramaticais alvo**

*When's your birthday?*

*In April.*

*In the spring*

*On the 1st of July*

### **Preparação**

Providenciar um questionário para cada criança, reservar algumas folhas adicionais para o caso de alguma se danificar, reservar lápis e borrachas extra para providenciar aos alunos com falta de material, afixar os cartões com os meses do ano na sala de aula antes que os alunos entrem. Os cartões ficam colocados numa ordem arbitrária.

---

<sup>29</sup> Ver Anexo 16

<sup>30</sup> Ver Anexo 17

## Procedimento

### 1ª Parte

1 Rever o vocabulário dos números e meses do ano.

2 Organizar duas equipas.

3 Distribuir os cartões com os números por todos os membros de uma equipa.

4 A equipa que não tem cartões diz os números de 1 a 31 em qualquer ordem.

5 O aluno que tiver o cartão com o número dito coloca-o no quadro. Os números ficam ordenados como num calendário.

6 Após a afixação de todos os números, a equipa que anteriormente tinha os cartões com os números diz agora os meses do ano em qualquer ordem e a outra equipa tem que apontar os cartões correspondentes, afixados na sala.

7 Afixar no quadro uma imagem de um bolo de aniversário que todos possam ver com nitidez e escrever as frases: "*My birthday is in February*", "*My birthday is on the 3rd of February*". Esta é a data de aniversário do professor.

8 Os alunos apontam com o dedo o cartão do mês de Fevereiro que está na parede.

9 O professor pergunta a dois alunos: "*When is your birthday?*" Todos os alunos apontam para os cartões dos meses em que esses alunos fazem anos após estes terem dito a frase: "*My birthday is in March...*"

10 Todos os alunos repetem a frase: "*When is your birthday?*" várias vezes seguindo o modelo do professor.

11 Distribuir a folha questionário; *Month Survey Sheet 1* com a colaboração dos alunos e dar tempo a que estes explorem o desenho que nela aparece.

12 Pedir aos alunos para especularem sobre o tema do jogo seguinte e sobre o que julgam que vão fazer. No quadro permanecem a imagem do bolo e as frases: "*My Birthday is in*", "*My birthday is on the 3<sup>rd</sup> of February*", "*When is your birthday?*"

13 Todos os alunos levantam-se com a folha questionário e deslocam-se pela sala perguntando aos colegas "*When is your birthday?*" A resposta será: "*My birthday is in January/February/March...*"

**14** Cada aluno escreve o nome dos colegas, no espaço correspondente aos meses em que eles fazem anos. Findo o questionário os alunos sentam-se conservando o seu questionário.

**Nota:** Durante a realização desta actividade o professor fica em silêncio o máximo de tempo possível observando o desenvolvimento da actividade e mostrando-se disponível para ajudar, quando os alunos fizerem perguntas, evitando interferir na actividade.

## **2ª Parte**

**1** Mostrar os cartões correspondentes às estações do ano para os alunos lerem em voz alta.

**2** Entregar um cartão a cada aluno.

**3** Nomear uma estação. Os alunos que tiverem o cartão com a estação do ano correspondente, levantam-no.

**4** Os alunos colocam na parede os cartões dos meses do ano por ordem

**5** Pedir a todos os alunos que coloquem os cartões das estações junto dos meses correspondentes, que se encontram afixados.

**6** Escrever no quadro a frase: "*MY BIRTHDAY IS **IN THE** WINTER.*"

**7** Os alunos apontam para a estação do ano, *winter*.

**8** Perguntar a dois alunos, "*When is your birthday?*" Estes terão que responder: "*My birthday is **in the** spring...*" Ao responderem todos os alunos indicam os cartões das estações do ano correspondentes. A frase "*My birthday is **in the** winter*" permanece afixada no quadro.

**9** Distribuir a folha questionário, *Season Survey Sheet 2* por cada aluno.

**10** Todos os alunos levantam-se e deslocam-se pela sala perguntando aos colegas: "*When is your birthday?*" A resposta deverá ser: ***In the*** spring/summer/autumn/winter.

**11** Cada aluno escreve o nome dos colegas no espaço correspondente à estação em que fazem anos. Findo o questionário os alunos sentam-se conservando a folha.

**Nota: 1** Os alunos cujos aniversários coincidem na mesma estação sentam-se juntos criando-se quatro equipas: *spring, summer, autumn* and *winter*.

**2** Durante a realização desta actividade o professor fica em silêncio o

máximo de tempo possível, evitando interferir na actividade, observando o seu desenvolvimento e mostrando-se disponível para ajudar quando os alunos fizerem perguntas.

### **3ª Parte**

**1** O professor entrega a cada equipa uma folha com o nome da estação em que fazem anos.

**2** Cada aluno escreve o seu nome no espaço correspondente ao mês e dia do seu aniversário.

**3** Após o preenchimento das folhas os alunos afixam-nas na sala de aula pela ordem em que elas se sucedem. Ficando, assim, afixado o calendário de aniversários da turma.

#### **II.1.2.1 - Avaliação do resultado do jogo e a sua contribuição para a aquisição das estruturas gramaticais alvo**

Durante as actividades os alunos estavam motivados para perguntar aos seus colegas quando era o dia do aniversário deles, e pela sua vez, estavam desejosos para dizer aos colegas quando faziam anos.

Na parte II da actividade, os alunos com maior gosto pela Matemática notaram rapidamente que havia muitos cartões com as estações junto a um mesmo mês e eles próprios tomaram a iniciativa de distribuir o excesso de cartões pelos vários meses da estação. Também tiveram gosto em contar, em Inglês, os dias que faltavam para o seu aniversário e o dos seus colegas.

Os alunos que tinham habilidade e gosto para desenhar exploraram com muita atenção os desenhos das folhas das estações e desenharam nos seus cadernos o boneco de gengibre e os animais que nelas apareciam, estimulando-se assim as suas potencialidades artísticas.

O trabalho em conjunto trouxe o benefício da exploração dos diversos conhecimentos e experiências dos alunos. Por exemplo, alguns alunos explicaram aos seus colegas o significado do ano bissexto e aprenderam o seu equivalente em Inglês.

A aquisição de novo vocabulário também beneficiou destas actividades, por exemplo, foi apresentada a palavra "*fall*", impressa numa das folhas das estações, em contraste com a palavra "*autumn*", por eles já conhecida, para referir-se ao Outono. Desta forma os alunos adquiriram a noção de que em Inglês existem variantes para expressar um mesmo significado, fazendo-se um paralelo com Portugal, onde em várias regiões do país existem nomes diferentes para nomear as mesmas coisas. Criou-se assim, uma aproximação cultural as raízes da língua materna. Alunos de outras nacionalidades comentaram que na sua língua isto também acontece. E deram alguns exemplos.

Os alunos que faziam anos no mesmo mês ou na mesma estação estabeleceram uma relação afável e mais próxima da que já existia. Assim diziam aos colegas revelando entusiasmo: "Olha !!! eu também, que giro!!! " ou, "A minha mãe também!!! ", ou qualquer outro familiar, contribuindo assim para aumentar a qualidade das relações de amizade no grupo.

Este ambiente foi muito importante para se conseguir desenvolver com êxito um projecto de grupo durante a unidade de estudo do vestuário. Neste projecto os alunos criaram um quadro em cartolina para cada estação do ano onde colaram roupa e acessórios em miniatura apropriados para cada estação.

Ao longo das actividades desta unidade os alunos foram ganhando mais confiança no seu desempenho. Nomeadamente, os alunos de nacionalidade romena, que estavam em minoria (dois), tomaram a iniciativa de escrever na sua língua materna os nomes dos meses do ano, estimulando uma aluna de descendência francófona a escrever em Francês os nomes dos meses. Criou-se um ambiente de integração e valorização cultural, e uma atitude positiva perante outras línguas estrangeiras.

Na introdução da parte I da actividade a equipa que dizia os meses manifestou cumplicidade e trabalho de equipa ao dizê-los rapidamente de modo a que os colegas da equipa contrária tivessem que voltar-se rapidamente para um e outro ângulo da sala. A rápida movimentação provocou o riso estimulando a concentração dos alunos no que a equipa contrária dizia. O prazer causado pelo riso manteve a motivação e a concentração dos alunos ao longo de toda a actividade. Como consequência, os alunos concentraram-se nas estruturas gramaticais com agrado. Os alunos que primeiro fixaram as frases correctamente

ajudaram os colegas a corrigir alguns erros de pronúncia e de colocação das preposições. Por exemplo, para dizer birthday correctamente: "Tens que dizer assim", "Pões a língua de fora entre os dentes depois do 'r', assim, olha ...birthday". Outro aluno: "Não é birdy é birthdei". Outro aluno: "Tens que dizer o mês depois do 'isin' ". Outro aluno: "Tens que meter o 'the' porque agora é a Primavera".

Durante o uso da folha questionário; *Month Survey Sheet 1* surgiu a necessidade de utilizar os números ordinais e a preposição 'on', pois os alunos queriam saber exactamente o dia do mês em que o colega fazia anos. Assim depois de fazer a pergunta "*When is your birthday?*" a seguir perguntavam em língua materna: "Em que dia? Em que dia? ". A forma de apresentação das folhas questionário facilitou a fixação das estruturas pois podiam ser sempre visualizadas as frases: "*When is your birthday?* ", "*My birthday is in ...*", "*My birthday is in the...*", servindo como recurso de referência.

A participação dos alunos no jogo potenciou a sua curiosidade natural e o gosto em comunicar algo de si, contribuindo deste modo para alcançar os objectivos de aprendizagem das estruturas gramaticais.

### **II.1.3 – Unidade Temática 3 - Sports**

Através destes jogos cria-se nos alunos a necessidade de utilizar as estruturas a focar fazendo-o de forma descontraída, num contexto de actividade lúdica, o que facilita e estimula a aprendizagem.

As actividades propostas permitem estimular a utilização das inteligências visual, linguística, musical, interpessoal e corporal/cinestésica, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade das crianças, dado que estas actividades facilitam a expressão livre dos alunos apelando à sua sensibilidade e à sua individualidade.

#### **Objectivo da aprendizagem**

##### **Ser capaz de:**

- dizer os nomes de alguns desportos
- perguntar a alguém qual é o desporto que está a praticar
- dizer qual é o desporto que alguém está a praticar
- dizer quais são os desportos de que gosto
- compreender quando alguém me diz qual é o desporto que prefere

- dizer quais são os desportos que pratico
- compreender quando alguém me pergunta quais são os desportos que pratico
- falar sobre os equipamentos necessários para praticar alguns desportos
- escrever frases simples e curtas sobre os meus desportos favoritos.

### **Estruturas gramaticais da unidade**

*What are you doing? I am cycling,*

*What's he/she doing? He/she is cycling.*

*Is he/she playing football? Yes, he/she is; No, he/she isn't.*

*Can you swim? Yes, I can; No, I can't.*

*I can swim; I can't swim.*

*I like swimming; I like doing judo.*

*I don't like playing tennis.*

*Do you like swimming? Yes, I do; No, I don't.*

As estruturas gramaticais desta unidade constituem um recurso importante para que os alunos façam descrições de acções que eles próprios estão a desenvolver, bem como, de acções de outras pessoas e/ou animais. Permitem, também, uma melhor compreensão de histórias orais e escritas. Estas estruturas são utilizadas nos diversos jogos e actividades de todas as unidades do currículo.

### **Estruturas gramaticais alvo**

*What are you doing?; I'm...ing/ I'm playing...*

*I can swim/I can't swim.*

*Can you swim/do it? Yes, I can.*

### **Jogos**

**A – *Miming lies***

**B – *Mime it!***

**C – *The can game***

**D – *Yes, I can!***

**E – *I can hop***



**Jogo A – *Miming lies*****Objectivo da actividade**

Falar do Presente usando o Presente Contínuo.

**Materiais**

Fichas com imagens coloridas dos desportos objecto de estudo da unidade, cola reutilizável (*blu-tack*).

**Duração**

De 20 a 40 minutos

**Nível**

Elementar, 1º ciclo básico (4ª classe)

**Estruturas alvo**

*What are you doing? I'm playing..., I'm swimming.*

**Objectivo do jogo**

Mimar o desporto que o aluno situado à sua esquerda diz que está a fazer e NÃO o desporto que ele está a mimar.

**Preparação**

Preparar cartões pequenos, para fácil manipulação pelos alunos, com imagens coloridas e bem nítidas dos diferentes desportos da unidade. A quantidade de cartões deve ser igual ao número de alunos. Preparar cartões grandes com as mesmas imagens utilizadas nos cartões pequenos, com tamanho suficiente para serem vistos com nitidez de qualquer ponto da sala. Preparar só um cartão por desporto.

**Procedimento**

1 Apresentar aos alunos os cartões grandes com as imagens dos diferentes desportos objecto de estudo da unidade para rever o vocabulário. Os cartões são apresentados um de cada vez dando tempo para que os alunos

visualizem as imagens e digam o nome de cada desporto, ao mesmo tempo que apreciam as imagens atractivas.

**2** Colocar os cartões num lugar visível da sala.

**3** Entregar a cada aluno apenas um cartão pequeno com a imagem de um desporto.

**4** Dizer o nome de um desporto. Os alunos que tiverem o cartão com a imagem desse desporto levantam-no.

**5** Um aluno menciona um desporto e os alunos que tiverem o cartão com a imagem correspondente ao desporto mencionado levantam-no.

**6** Uma vez realizada a revisão do vocabulário, estimular os alunos a especular sobre o que pode ser o jogo seguinte.

**7** Formar uma roda com todos os alunos incluindo o professor.

**8** Explicar como se desenrola o jogo representando por mímica a prática de um desporto, por exemplo, jogando ténis.

**9** O aluno que se encontra à direita do professor pergunta: "*What are you doing?*".

**10** O professor responde "*I'm swimming*", em lugar de dizer "*I'm playing tennis*" e pede ao aluno que mime o desporto que o professor acaba de referir.

**11** Os alunos e o professor mantêm-se na roda.

**12** O aluno A imita um desporto, por exemplo nadar.

**13** O aluno B, que está à direita daquele, pergunta-lhe: "*What are you doing?*"

**14** O aluno A diz "*I'm playing football*" (Em vez de dizer "*I'm swimming*").

**15** O aluno B faz a mímica como se estivesse a jogar futebol.

**16** O aluno C à direita do aluno B pergunta a este: "*What are you doing?*"

**17** O aluno B responde "*I'm running*", em vez de "*I'm playing football*"

**18** O aluno C faz a mímica simulando que está a correr. E assim sucessivamente. Alguns alunos podem esquecer momentaneamente o nome de um desporto quando for a sua vez de jogar. Nesta altura o professor chama a atenção do aluno, sem falar, e indica-lhe os cartões grandes que estão afixados na sala. O jogo termina quando o professor considera que as estruturas gramaticais já estão assimiladas e memorizadas.

**Notas:**

1. O aluno A poderá dizer a frase "*I'm playing football* " só após o aluno B ter perguntado correctamente: "*What are you doing* ". Por sua vez, o aluno B só poderá passar à fase de imitação se o aluno A tiver dito correctamente "*I'm playing football* ". Todos os alunos deverão observar esta regra.
2. Como este jogo requer muita concentração para não imitar o que se está ver, e sim imitar o que se está a ouvir, é aconselhável praticá-lo unicamente quando os alunos dominarem o vocabulário utilizado no jogo, evitando, assim, criar confusão no significado das palavras. Deste modo, a atenção estará direccionada, fundamentalmente, para as estruturas gramaticais.

**Jogo B – *Mime it!*****Objectivo da actividade**

Falar do presente usando o Presente Contínuo.

**Materiais**

*Worksheet 1*<sup>31</sup>, cartolina, imagens de acções, cola.

**Duração**

De 25 a 40 minutos

**Nível**

Elementar 1º ciclo básico (4ta classe)

**Estruturas alvo**

*What are you doing? , I'm playing..., I'm swimming,*

**Objectivo do jogo**

Identificar a maior quantidade de actividades imitadas. Cada actividade identificada marca um ponto.

**Preparação**


---

<sup>31</sup> Ver Anexo 18

Elaborar cartões com imagens. Fazer os dois conjuntos de cartas a partir da folha *Worksheet 1*. Providenciar um banquinho ou mesa de apoio de fácil acesso para as crianças e que tenha estabilidade para colocar os conjuntos de cartas.

### **Procedimento**

- 1 Apresentar cartões com imagens.
- 2 Os alunos dizem o nome de cada acção.
- 3 Seleccionar uma imagem, sem que os alunos a vejam, e imitar a acção nela representada.
- 4 Encorajar os alunos a dizer "*You are ... – ing.* "
- 5 Vários alunos colocam os cartões num lugar visível da sala.
- 6 Dividir a turma em duas equipas *A* e *B*.
- 7 Os alunos especulam sobre o que vai acontecer nesta actividade
- 8 Pedir aos alunos que sugiram um nome para a sua equipa: uma cor, um animal, uma fruta, uma flor, etc. Incentivá-los para que o nome escolhido seja em Inglês.
- 9 Organizar as equipas em duas filas e sentá-las frente a frente.
- 10 Colocar o conjunto de cartas, com a face para baixo, num banquinho ou mesa de apoio à direita do aluno que encabeça a fila da equipa *A*.
- 11 Este tira a carta que está no topo do conjunto, lê-a em silêncio sem mostrar a ninguém e fica com ela.
- 12 Murmura a acção que viu na carta ao aluno que está sentado a sua esquerda, o qual, por sua vez, faz o mesmo. E assim sucessivamente até o último aluno da fila receber a mensagem.
- 13 O último aluno levanta-se e imita a acção para a equipa *B* que tem que tentar identificar a acção utilizando a estrutura: "*You are...-ing*". A equipa *B* somente dispõe de três tentativas.
- 14 Se após a terceira tentativa a equipa *B* não identificar a acção imitada pelo aluno da equipa *A*, este fornece a resposta, e a carta é colocada debaixo do conjunto. Se a equipa *B* identificar a acção ganha um ponto, mas a equipa *A* continua a imitar.

**15** Os alunos da equipa *A* avançam agora um lugar para a esquerda libertando o lugar que se encontra junto das cartas, o qual será ocupado pelo aluno que imitou a acção.

**16** Este aluno recomeça o ciclo a partir do ponto 10.

**17** Após todas as acções terem sido imitadas as equipas trocam de papéis. A equipa *B* usa um conjunto de cartas diferentes. Quando se esgotarem todas as cartas contam-se os pontos obtidos por cada equipa. Ganha a equipa que tiver a maior quantidade de pontos.

### **Notas:**

1. Se a equipa identificar a acção imitada mas o não disser a estrutura gramatical correcta só ganha meio ponto.
2. Fomentar a colaboração de todos os membros das equipas para que seja dita correctamente a estrutura gramatical em lugar de serem ditos vocábulos isolados.

## **Jogo C – *The can game***

### **Objectivo da actividade**

Dizer o nome da acção que sou capaz de desempenhar e aquela que não sou capaz.

### **Materiais**

Um dado, um tabuleiro<sup>32</sup> para cada grupo com o máximo de quatro alunos, cartões com imagens de acções, autocolante transparente, um identificador por aluno.

### **Duração**

De 20 a 40 minutos

### **Nível**

Elementar 1º ciclo básico (3ª e 4ª classe)

### **Estruturas alvo**

*I can / I can't*

---

<sup>32</sup> Ver Anexo 19

### Objectivo do jogo

Avançar pelo tabuleiro dizendo o nome das acções que sou capaz de desempenhar e aquelas que não sou capaz.

### Preparação

Preparar um tabuleiro com imagens bem nítidas e suficientemente grandes, por exemplo em tamanho **A3**. Colar o tabuleiro em cartolina grossa e revesti-lo com papel autocolante transparente para protegê-lo da sujidade e para aumentar a sua durabilidade. Um identificador por aluno. O identificador pode ser um pequeno papel onde a criança escreve as suas iniciais, uma ficha de cor, etc. A sua dimensão não deve tapar a figura do tabuleiro onde esteja posicionado. Elaborar oito cartões com as mesmas imagens existentes no tabuleiro.

### Procedimento

**1** Mostrar os cartões.

**2** Pedir às crianças que digam o nome dessas acções para recapitular o vocabulário da actividade.

**3** Das oito acções representadas nos cartões, os alunos escolhem quatro que são capazes de desempenhar muito bem e criam uma lista intitulada "*I can...*"

**4** Os alunos lançam o dado e avançam pelo tabuleiro contando os passos sempre em Inglês.

**5** Quando um aluno cai numa casa, têm de verificar na sua lista de "*I can...*" se se trata de uma das acções que é capaz de fazer.

**6** Se assim for, deve dizer o nome da acção que consegue fazer, por exemplo, "*I can skip*" e fica nessa casa. Se for uma acção que não consta da sua lista, deve dizer o nome da acção que não consegue fazer, por exemplo, "*I can't skip*" e regressa à casa onde se encontrava anteriormente. A primeira criança a chegar ao fim é a vencedora.

### **Jogo D – *Yes, I can!***

#### **Objectivo da actividade**

Ser capaz de fazer perguntas sobre a capacidade de outros desempenharem algumas actividades e de afirmar confiantemente a sua capacidade de desempenhar tais actividades.

#### **Materiais**

Cartolina, folha com a rima <sup>33</sup> figuras representando acções iguais às figuras dos picto-fonogramas, cola, papel autocolante transparente, música *Long Tall Glasses*, de Leo Sayer.

#### **Duração**

20 Minutos

#### **Nível**

Elementar 1º ciclo básico 3ª e 4ª classe

#### **Estrutura alvo**

*Yes, I can.*

#### **Objectivo do jogo**

Relacionar o nome da acção representada através da figura que aparece no texto da rima.

#### **Preparação**

Preparar oito cartões com figuras representando acções iguais às figuras dos picto-fonogramas da rima. Cobrir cada cartão com o papel autocolante transparente. Providenciar uma cópia da folha com a rima para cada aluno. Reservar algumas folhas extra para o caso de algumas se danificarem.

### **Jogo E – *I can hop***

#### **Objectivo da actividade**

Dizer a acção que sou capaz de desempenhar.

---

<sup>33</sup> Ver Anexo 21

### **Materiais**

CD de áudio com a canção *Hop...Skip...Jump*<sup>34</sup> um leitor de CD de áudio, fotocópias com a letra da música, cartões com as imagens legendadas das acções descritas na canção.

### **Duração**

20 Minutos

### **Nível**

Elementar, 1º ciclo básico (3ª e 4ª classe)

### **Estrutura alvo**

*I can...*

### **Objectivo do jogo**

Fazer mímica das acções mencionadas.

### **Preparação**

Providenciar fotocópias com a letra da rima. Reservar folhas extra para o caso de alguma se danificar.

### **Procedimento**

- 1** Apresentar os cartões com as acções descritas na rima e afixá-los na sala com a colaboração dos alunos.
- 2** Perguntar aos alunos o que pensam que vão fazer com os cartões.
- 3** Demonstrar as acções fazendo a mímica de cada uma delas dizendo "*I can hop*", "*I can skip*", "*I can jump*", "*I can turn around*", ao mesmo tempo que aponta para o cartão correspondente.
- 4** Pedir a vários alunos que desempenhem as acções. Para isso, pergunta: "*Can you hop?*" apontando para o cartão com esta acção. Quando o aluno desempenha a acção o professor diz: "Ah! *You can hop*". O aluno tem que dizer: "*I can hop*". E assim sucessivamente para todas as acções.

---

<sup>34</sup> Ver Anexo 20



5 Fazer uma roda com todas as crianças incluindo o professor para realizar as acções ao compasso da música e dizendo a rima.

### **II.1.3.1 - Avaliação do resultado dos jogos e a sua contribuição para a aquisição das estruturas gramaticais alvo**

#### **Jogo A – *Miming lies***

Os alunos notaram imediatamente a falta de correspondência entre o desporto que o professor estava a imitar e aquele que este tinha dito estar a imitar, o que revelou envolvimento pela parte dos alunos, bem como, fixação prévia do vocabulário.

Por iniciativa dos alunos imitaram-se outras actividades que faziam parte do seu quotidiano, tais como, "passeando com o cão", "fazendo festinhas ao gato", "vendo os desenhos animados", "comprando brinquedos" e "jogando *Nintendo*". Assim, criou-se um maior entusiasmo nos alunos para conhecerem na língua alvo o nome das actividades que lhes despertavam maior interesse, conseguindo-se, deste modo, uma aproximação espontânea à língua estrangeira.

Do riso provocado pelas imitações engraçadas e originais resultou a desinibição de todos os alunos em geral, e em particular, dos alunos que não participavam regularmente nas aulas de forma espontânea, seja por timidez, por insegurança ou por outros motivos. O riso e o contacto visual geraram empatia e um espírito de colaboração entre os alunos, criando-se um ambiente de permanente sensação de bem-estar durante o tempo da aula. Através desta actividade os alunos depararam-se com frases novas na língua alvo, as quais serviram de instrumento para comunicar com os seus colegas, num jogo aprazível com o qual constataram, que eram capazes de comunicar efectivamente na língua que estavam a aprender.

Os alunos estavam tão absortos na procura de mímicas divertidas que quase não notaram que estavam a usar e a aprender a gramática da língua estrangeira. Esta actividade comunicativa criou um ambiente favorável para a aprendizagem das estruturas gramaticais, num contexto onde o significado e a função das frases "*What are you doing?*" e "*I'm... -ing*", era evidente para os alunos, propiciando-lhes a compreensão do significado e da forma das ditas estruturas. Os alunos

associaram intuitivamente a frase "*What are you doing?*" com a frase na sua língua materna (no caso das crianças portuguesas) "O que estás a fazer? " a qual está mais difundida entre as crianças do que a frase "O que estás fazendo?", igualmente correcta e que seria a frase equivalente, uma vez que esta última tem implícito o gerúndio à semelhança da frase "*What are you doing?*"

Através do jogo criou-se, espontaneamente, a necessidade comunicacional nos alunos para utilizar a estrutura "*I'm playing...*" Isto criou um contexto adequado para mostrar aos alunos que quando se quer expressar em Inglês "estou a jogar" / "estou jogando" algum desporto, ou praticando-o utiliza-se para alguns desportos a frase "*I'm playing*" seguida do nome desse desporto, e para outros desportos usa-se a frase "*I'm...ing*". Por exemplo: "*I'm playing tennis*" e "*I'm swimming*" respectivamente. Todos os alunos tiveram igual oportunidade de praticar as estruturas gramaticais diversas vezes em situações contextualizadas, bem como, de corrigir alguns erros.

### **Jogo B – *Mime it!***

No intento de descobrir a actividade representada pelos colegas, os alunos estiveram muito envolvidos e atentos. Sempre que os alunos necessitaram de auxílio relativamente ao vocabulário, recorreram principalmente à consulta dos cartões afixados, em vez de recorrer ao vocabulário da língua materna. Houve um grande entusiasmo nas equipas na procura da pronúncia correcta da frase descritiva da acção que estava a ser imitada. Durante o jogo manifestou-se um sentimento de entreajuda e tolerância nas duas equipas apaziguando algumas fricções existentes no relacionamento entre algumas crianças e melhorando a qualidade das relações já existentes na turma. As imitações originais provocaram risadas na turma, o que estimulou a criatividade dos alunos e os incitou a fazer imitações cada vez mais originais. Após a utilização repetida do Presente Contínuo, os alunos chegaram à conclusão de que a terminação dos verbos era sempre *-ing*, "Ó professora, acabam sempre em *ing*, por que? " Esta descoberta aumentou a sua autoconfiança e interesse pela aprendizagem do Inglês. Os alunos começaram a inventar frases no intento de aplicar a regra a todos os verbos que sabiam recorrendo muitas vezes a língua materna.

### **Jogos C – *The Can Game*, D – *Yes, I can!* e E – *I Can Hop***

As acções representadas no tabuleiro eram de fácil execução pelas crianças uma vez que faziam parte do seu quotidiano. Por isso sentiram-se estimuladas a manifestar em Inglês as suas capacidades perante os colegas e o professor. Criou-se um ambiente de camaradagem quando algumas crianças mostraram a outras a melhor forma de realizar algumas acções. A maioria dos alunos ficou interessada em conhecer o significado dos novos vocábulos que apareciam na rima. Criou-se uma grande animação porque todos queriam dizer as rimas em Inglês e mostrar aos colegas e ao professor aquilo que eram capazes de realizar. Houve um sentimento de entreajuda nas crianças quando algumas não conseguiam manter equilíbrio e outras ajudavam-nas: “Olha, faz comigo.” Com estas actividades foi possível a integração de todos os alunos ao mesmo tempo, num espaço onde todos tiveram igual oportunidade de participar e corrigir alguns erros.

A repetição frequente das estruturas gramaticais pelos alunos simultaneamente com a percepção da sua utilidade comunicacional contribuiu para fixá-las de forma natural. Após se terem esgotado as acções estudadas na aula, os alunos começaram a inventar acções usando “*I can...*” / “*I can’t...*” entusiasmando-se com a descoberta do equivalente em Inglês das acções que faziam parte do seu quotidiano. Os alunos compreenderam que era necessário utilizar as estruturas estudadas para poder expressar em Inglês o que eles eram capazes de fazer e o que não eram.

## CONCLUSÕES

A realização deste projecto permitiu-me tomar conhecimento, estudar com profundidade e aplicar, nas minhas aulas, várias teorias, metodologias de ensino e abordagens metodológicas, obtendo como resultado uma melhoria significativa no meu desempenho, quer na actividade profissional, quer no plano pessoal e social.

A implementação ecléctica de várias metodologias e abordagens aplicada ao ensino da gramática inglesa, na terceira e quarta classe do primeiro ciclo do ensino básico, permitiu-me constatar que os alunos destas faixas etárias, não só aprendem e entendem mais rapidamente as estruturas gramaticais focadas, mas, também, conseguem recordá-las durante muito mais tempo, em contraste com a abordagem tradicional de ensino da gramática baseada em explicação e exercícios.

Decorrente da análise do resultado das actividades desenvolvidas, referidas nesta dissertação, concluí que, a implementação destes métodos pressupõe que durante a planificação das actividades o professor deve ter sempre presente as motivações dos seus alunos e as suas múltiplas inteligências. As actividades devem ser interessantes e compreensíveis para os alunos de modo que possam pôr em prática rapidamente os conhecimentos adquiridos e entendam a sua utilidade. É importante que as actividades sejam apresentadas com um cariz lúdico, que proporcione prazer no processo de absorção e prática da gramática e que contribua, simultaneamente, para o desenvolvimento equilibrado dos alunos, por exemplo, na melhoria da sua auto-estima, na expressão da sua sensibilidade, no desenvolvimento da sua individualidade, no fomento da sua criatividade e no aperfeiçoamento do seu relacionamento com os colegas e o professor.

Concomitantemente, é fundamental, que as actividades sejam realizadas num ambiente relaxante, onde prevaleça a harmonia, para potenciar o prazer na aprendizagem. Quando o aluno recorda este ambiente recorda, também, as estruturas gramaticais focadas, propiciando-se, assim, uma relação emocional positiva com a matéria aprendida.

As actividades realizadas, no âmbito desta dissertação, estimularam o desenvolvimento das várias inteligências propiciando a expressão livre dos alunos, apelando à sua sensibilidade, à sua individualidade e à sua criatividade. Com o

intuito de utilizar as estruturas gramaticais aprendidas, os alunos incorporaram aos jogos algumas actividades e vocábulos que faziam parte do seu quotidiano, tentando encontrar a sua equivalência em Inglês.

O trabalho em conjunto proporcionou a exploração dos diversos conhecimentos e experiências dos alunos de várias nacionalidades, e contribuiu para aumentar a auto-estima, a autoconfiança e a colaboração entre os alunos, permitindo a integração dos alunos que tinham dificuldades de aceitação por parte da turma. Este tipo de colaboração contribuiu, também, para desenvolver com êxito projectos de grupo em unidades temáticas posteriores.

As regras dos jogos contribuíram para que os alunos que apresentavam transtornos de comportamento diminuíssem a sua ansiedade, dado que, ao terem que aguardar pacientemente pela sua vez de jogar, contribuíam para aumentar a pontuação da sua equipa através do seu comportamento adequado.

O riso provocado pelas imitações engraçadas e originais teve um papel muito importante durante o desenvolvimento das actividades, porque, paradoxalmente, estimulou a concentração dos alunos. Verifiquei que os alunos, enquanto se riam e se divertiam, prestavam muita atenção às estruturas gramaticais, sem se aperceberem que estavam a estudá-las. O riso ajudou, também, a libertar tensões nos alunos tímidos e inseguros e a integrá-los activamente na turma.

Adicionalmente, as actividades permitiram aos alunos movimentarem-se pela sala de aula evitando, assim, que permanecessem sentados durante longos períodos no mobiliário inadequado, ou que desenvolvessem ansiedade por serem obrigados a estar imóveis durante muito tempo.

O resultado geral de todas as actividades realizadas foi uma experiência de ensino agradável para os alunos e para mim. Os alunos divertiram-se enquanto fixavam sem esforço as estruturas gramaticais estudadas e constatavam que eram capazes de comunicar efectivamente na língua que estavam a aprender. Pessoalmente, foi muito gratificante ver o envolvimento entusiástico dos alunos em todas as actividades e a obtenção de resultados muito produtivos.

No decorrer das actividades referidas nesta dissertação consegui atingir os objectivos que me propus, bem como, consegui evitar os problemas que previa poder vir a encontrar se tivesse abordado o ensino da gramática utilizando um modelo tradicional de explicação e exercícios.

Em suma, considero que as metodologias e as abordagens descritas nesta dissertação oferecerem, aos alunos e à sociedade em geral, uma oportunidade de melhoria significativa da qualidade do processo de ensino aprendizagem.

No plano pessoal, a realização desta dissertação incentivou-me a dedicar-me mais à investigação científica na área do ensino em geral e em particular das metodologias de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Bibliografia primaria

Cristina Bento; Raquel Coelho; Nicola Joseph; Sandie Jones Mourão. "Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo Básico. Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e Aprendizagem". Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério de Educação em Portugal, 2005  
[http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programa\\_Generalizacao\\_Ensino\\_Ingles\\_1C.aspx](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programa_Generalizacao_Ensino_Ingles_1C.aspx) (Última visita 07/08/2008)

### Livros

Costa, João e Ana Lúcia Santos – "A Falar Como Os Bebés" - O Desenvolvimento Linguístico das Crianças, Editorial Caminho, SA, Lisboa, 2003.

Collodi, Carlo – "Pinocchio", THEATRINO, Modern Languages Distributors, Milão, 2004

Damásio, António – "O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano", 21ª ed. trad. de Dora Vicente e Georgina Segurado, col. Fórum da Ciência, 29, Publicações Europa - América, Lisboa, Nov. 2000.(1ª ed.,1995)

Gardner, H – "Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence", Basic Books, New York, 1985.

Campbell, Colin e Hanna Kryszewska – "Learner - based Teaching", Oxford University Press, Oxford, 1992.

Cranmer, David – "Motivating High Level Learners", Addison Wesley Longman Limited, Harlow, 1996

Dörnyei, Zoltán – "Motivational Strategies in the Language Classroom", Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Frank, Christine e Mario Rinvulcri – "Grammar in Action" Awareness Activities for Language Learning", Pergamon Press, Oxford, 1983.

Gardner, H – "The Unschooled Mind: How Children Think And How Schools Should Teach", Basic Books, New York, 1991.

Goleman, Daniel – "Trabalhar com Inteligência Emocional", 1ª ed., trad. de Álvaro Augusto Fernandes, Temas e Debates Actividades Editoriais, L.da, Lisboa, Nov.1999.

Grandpierre, Domonique – "Como Ter Uma Boa Memória", 1ª ed., Edições CETOP, Portugal, Lisboa, Fev.1999.

Harmer, Jeremy – "The Practice of English Language Teaching", 3ª ed. Longman, Harlow, 2005.

Maley, Alan – "The Language Teacher's Voice" 1ª ed., Macmillan Heinemann, Oxford, 2000

Mauco, George – "Educação da Sensibilidade da Criança", Ensaio Sobre a Evolução da Vida Afectiva, 1ª ed., trad. de Ana Maria Rabaça, Moraes Edições, Lisboa, 1986.

Parrot, Martin – "Grammar for English Language Teachers", Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

Richards, Jack and Theodore Rogers – "Approaches and Methods in Language Teaching", Cambridge University Press, Cambridge,1986.

Rinvulcri, Mario – "Grammar Games" Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students, Cambridge University Press, Cambridge,1984.

Rodari, Gianni – "Gramática da Fantasia", Introdução a Arte de Inventar Histórias, 5ª ed., trad. de José Colaço Barreiros, Editorial Caminho, AS, Lisboa, Fev.2004.

Santos dos, João – "A Criança Quem É?", Ensaio sobre a Educação I, 2ª ed. col. Biblioteca do educador Livros Horizontes, Lisboa, 1991a.

Santos dos, João – “O Falar Das Letras”, Ensaios sobre a Educação II, 2ª ed. col. Biblioteca do educador, Livros Horizontes, Lisboa, 1991b.

Santos dos, João – “A Casa da Praia”, 3ª ed. col. Biblioteca do educador, Livros Horizontes, Lisboa, 1991c.

Spratt, Mary; Alan Pulverness e Melanie Williams – “Teaching Knowledge Test”, 1ª ed., Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

Stevick, Earl – “Memory, Meaning and Method” Some Psychological Perspectives on Language Learning”, Newbury House Publishers, Massachusetts, 1976.

Stevick, Earl – “Working with teaching Methods. What’s at Stake?”, Heinle & Heinle Publishers, Canada, 1998

Swan, Michael – “ Practical English Usage”, 3ª ed., Oxford University Press, Oxford, 2005.

Ur, Penny. – “Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers”, 1ª ed. Cambridge University Press, Cambridge, 1988.

### Artigos de livros

Aoki, Naoko – “Affect and the Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy” em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 142-154

Andrés, Verónica de – “Self-Esteem in the Classroom or the Metamorphosis of the Butterflies” em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 87-102

Arnold, Jane – “Visualization: Language Learning with the Mind’s Eye” em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 260-278

Crandall, JoAnn – “Cooperative Language Learning and Affective Factors” em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold Cambridge University Press, 1999, 226-245.

Crystal, David – “English Grammar” em *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, 2002, (1ªed., 1995) 188-233

Hooper, Grethe – “Learning by Heart: a Lozanov Perspective”, em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 211-225.

Moskowitz, Gertrude – “Enhancing Personal Development: Humanistic Activities at Work”, em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 177-193

Reid, Joy – “Affect in the Classroom: Problems, Politics and Pragmatics”, em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 297-306.

Stevick, Earl – “Affect in Learning and Memory: from Alchemy to Chemistry”, em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999 43 - 57

Underhill, Adrian – “Facilitation in Language Teaching” em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 125 -141

Rinvoluceri, Mario – “The Humanistic Exercise”, em *Affect in Language Learning*. Ed. por Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, 194 - 210.

### Artigos publicados em Internet

Arnold, Jane. - “The Jackendoff ‘Skeptic ’ on Humanistic Language Teaching” Humanising Language Teaching, 3ª ed., Maio 2001 <<http://www.hltmag.co.uk/may01/sart6.htm>> (Última visita 25/08/2007)

Bech, Nikolaj. - “The Learning Lab Denmark initiative on Emotions and Learning” Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico, Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)



Bengtsson, Jarl. - "Emotions in an Educational Perspective" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico, Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Bernat, Eva. - "Attending to Adult Learners: Affective Domain in the ESL Classroom" Humanizing Language Teaching, Setembro 2004 <<http://www.hltmag.co.uk/sept04/mart02.rtf>> (Última visita 05/07/2008)

Brain Connection A Web Resource from Scientific Learning Corporation Brain - "Where Did the '12 Brain/Mind Learning Principles' Come From?" <<http://www.brainconnection.com/topics/?main=fa/brain-based3>> (Última visita 22-08-2007)

Brett, Jan - Birthday Calendar, Cartão com números e Cartões com os meses do ano - [http://www.janbrett.com/birthday\\_calendar/birthday\\_calendar\\_main.htm](http://www.janbrett.com/birthday_calendar/birthday_calendar_main.htm) (Última visita 09/08/2008)

Dam, Steve et. al. - "Teaching Face to Face" Humanising Language Teaching, Ano 9, 4ª ed, July 2007 <<http://www.hltmag.co.uk/jul07/C5>> (Última visita 22-08-2007)

Daniel, Rosy. - "The Intelligent Body; The Non-Local Mind" Humanising Language Teaching, Ano 4, 1ª ed., Janeiro 2002 <<http://www.hltmag.co.uk/jan02/mart1.htm>> (Última visita 22-08-2007)

Della Chiesa, Bruno. - "Emotions within the OECD-CERI Brain Learning Project" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico, Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Guimerans, Maria. - "My Passion for my Students" Humanising Language Teaching. Ano 2, 6ª ed., Novembro 2000 <<http://www.hltmag.co.uk/jan02/sart4.htm>> (Última visita 22-08-2007)

Gold, Lonny - "Suggestopedia - why it's very special" - Activating the Student's Reserve Capacities <<http://www.new-renaissance.com/lonny/articles/>> (Última visita 18/07/2008)

Gold, Lonny - "Suggestopedia - why it's very special" Activating the Student's Reserve Capacities <<http://www.new-renaissance.com/lonny/theteacher/>> (Última visita 18/07/2008)

Habte-Gabr, Ezana. - "The Importance of Socio-affective Strategies in Using EFL for Teaching Mainstream Subjects" Humanising English Teaching. Ano 8, 5ª ed., Setembro 2006 <<http://www.hltmag.co.uk/sep06/sart02.htm>> (Última visita 26/08/2007)

Jensen, Søren. - "Are you too smart for your body?" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico – Universidade de Ulm - Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Johnson, Art. - "Confluent Education. Guided imagery can be an effective" The Way Of Learning (IC#6) ,1984 <<http://www.context.org/ICLIB/IC06/Johnson.htm>> (Última visita 04/07/2008)

Kahny, Jim. - "The Language Teacher's Voice: An Interview with Alan Maley" The ETJ Journal, Vol.3, No 2, Summer 2002, <[http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/interv\\_amaley.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/interv_amaley.htm)> (Última visita 02/07/2008)

Kerr, Philip. - "Consideration of Affect does not equal Humanism" IATEFL TT SIG Newsletter, 2001 <<http://www.hltmag.co.uk/may01/sart7.htm>> (Última visita 06/07/2008)

Lindstromberg, Seth - "Sometimes against the grain" Humanising Language Teaching, Ano 4, 1ª ed., Janeiro 2002 <<http://www.hltmag.co.uk/jan02/mart2.htm>> (Última visita 22-08-2007)

Mourão, Sandie - "Actividades para Inglês - 1.º Ciclo" <[http://sitio.dgidc.min-edu.pt/revista\\_noesis/Documents/Revista%20Noesis/anexo\\_encarte%20noesis65.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/anexo_encarte%20noesis65.pdf)> (Última visita 20/07/2008)

North Central Regional Educational Laboratory - "Affective Dimensions of Learning", 1991 <<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at7lk7.htm>> (Última visita 22-08-2007)

Planos de aula. "Trabalhando com o Material Cuisenaire" Barras de Cuisenaire: [http://eaprender.com.br/tiki-smartpages\\_view.php?pageId=1212](http://eaprender.com.br/tiki-smartpages_view.php?pageId=1212) (Última visita em 07/08/2008)

Price, Ann. - "Getting Past Barriers and the role of Positive Beliefs in Teaching" Humanising Language Teaching. Ano 4, 1ª ed., Janeiro 2002 <<http://www.hltmag.co.uk/jan02/sart9.htm>> (Última visita 22/08/2007)

Richardson, Alexandra. - "Brain Development, Nutrition and Cognitive Performance" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico, Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Rimmele, Ulrike. - "Emotions, Learning and Brain Research" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico da Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Rinvolucrí, Mario. - "Humanising Language Teaching" Humanizing Language Teaching, 1ª ed. Janeiro 2002, <<http://www.hltmag.co.uk/jan02/edit.htm>> (Última visita 26/09/2007)

Robert, Allyson. "A personal view" Revista de Didáctica das Línguas. 9ª ed. Nov. 2001 <[http://www.seal.org.uk/sites/132/single/4818/An\\_Intro\\_to\\_SEAL\\_\(Allyson\\_Roberts\).pdf](http://www.seal.org.uk/sites/132/single/4818/An_Intro_to_SEAL_(Allyson_Roberts).pdf)> (Última visita 06/09/2007)

Rühlemann, Christoph - "Sharing the power: action research into learner and teacher co-evaluation" Humanising Language Teaching. Ano 4, 1ª ed., Janeiro 2002 <<http://www.hltmag.co.uk/jan02/mart2.htm>> (Última visita 26/08/2007)

Servan-Schreiber, David. - "Making the Brain Ready for Learning" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico da Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003 <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Spitzer, Manfred. - "Goal Setting" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico da Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003a <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Spitzer, Manfred. - "What can we do in terms of emotions and schools?" Report of the Brain Research and Learning Sciences Emotion and Learning Planning Symposium, Hospital Psiquiátrico, Universidade de Ulm, Alemanha, 3 de Dezembro de 2003b <[www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/57/49/23452767.pdf)> (Última visita 27/08/2007)

Stevick, Earl. - "Images and Options in the Language Classroom" The Teacher Trainer Back Articles <<http://www.tttjournal.co.uk>> (Última visita 06/07/2008)

Stokes, Andrew. - "A Christmas Story. The Human aspect of a Cdrom" Humanising Language Teaching, Ano 4, 1ª ed., Janeiro 2002 <[www.Clarity.com.hk/](http://www.Clarity.com.hk/)> (Última visita 22-08-2007)

The Bus Stop <http://www.the-bus-stop.net/Games/PDFs/Mime-It-WS.PDF> (Última visita 09/08/2008)

Une Education Pour Demain [http://assoc.pagespro-orange.fr/une.education.pour.demain/materiels\\_pedago/sw/swengcharts/swengfid.htm](http://assoc.pagespro-orange.fr/une.education.pour.demain/materiels_pedago/sw/swengcharts/swengfid.htm) (Última visita em 07/08/2008)

Ur, Penny. - "In Language teaching, which is more important: language or teaching?" The Teacher Trainer Back Articles <<http://www.tttjournal.co.uk>> (Última visita 04/07/2008)

## ANEXOS

Anexo 1 Programa Curricular .....	52
Anexo 2 Unidade temática 1 - <i>My body</i> .....	53
Anexo 3 Unidade temática 2 - <i>Birthdays</i> .....	54
Anexo 4 Unidade temática 3 - <i>Sports</i> .....	55
Anexo 5 Barras de <i>Cuisenaire</i> .....	56
Anexo 6 <i>Fidel (a)</i> .....	57
Anexo 7 <i>Fidel (b)</i> .....	58
Anexo 8 Canção <i>Hello...Hello!</i> .....	59
Anexo 9 <i>Month Survey Sheet 1</i> .....	60
Anexo 10 <i>Season Survey Sheet 2</i> .....	61
Anexo 11 <i>Birthday Calendar Sheet – Spring</i> .....	62
Anexo 12 <i>Birthday Calendar Sheet – Summer</i> .....	63
Anexo 13 <i>Birthday Calendar Sheet – Autumn/Fall</i> .....	64
Anexo 14 <i>Birthday Calendar Sheet – Winter</i> .....	65
Anexo 15 Cartões com Números .....	66
Anexo 16 Cartões com os meses do ano.....	67
Anexo 17 Bolo de Aniversário .....	68
Anexo 18 <i>Mime it! Worksheet 1</i> .....	69
Anexo 19 Tabuleiro do jogo <i>The Can Game</i> .....	70
Anexo 20 Rima <i>Hop...Skip...Jump</i> .....	71
Anexo 21 <i>Can you...?</i> .....	72

## Anexo 1 - Programa Curricular

Me	My World
<i>My family &amp; friends</i> <i>Pets</i> <i>My bedroom</i> <i>My home</i> <i>Birthdays</i> <i>My classroom</i> <i>My friends</i> <i>My day</i>	<i>Sports</i> <i>Food</i> <i>Clothes</i> <i>Hobbies &amp; Entertainment</i> <i>Wild animals</i> <i>Farm Animals</i> <i>Days of the week</i> <i>Months of the Year</i>
Cross-curricular themes	Festivals
<i>My body</i> <i>5 senses</i> <i>Nursery Rhymes</i> <i>Health</i> <i>My village/ town/ city/ country (Portugal)</i> <i>Castles</i> <i>Transport</i> <i>Plants/ Ecology</i> <i>Universe</i> <i>Life cycles</i> <i>The weather/ Seasons</i> <i>Shopping</i> <i>Money</i> <i>Time</i>	<i>Halloween</i> <i>Thanksgiving</i> <i>Christmas</i> <i>Valentine's Day</i> <i>Pancake Day</i> <i>Easter</i> <i>Mother's day</i> <i>Father's day</i> <i>April Fools day</i> <i>May Day</i>

Anexo 2 - Unidade temática 1 - *My body*

	My body
<b>Objectivos de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Sou capaz de identificar os nomes das partes do corpo;</li> <li>1 Sou capaz de escrever os nomes de algumas partes do corpo;</li> <li>1 Sou capaz de ler os nomes de algumas partes do corpo;</li> <li>1 Sou capaz de compreender quando alguém faz uma descrição de si próprio;</li> <li>1 Sou capaz de me descrever;</li> <li>1 Sou capaz de descrever os outros;</li> <li>1 Sou capaz de descrever um monstro;</li> <li>1 Sou capaz de compreender quando um colega me descreve o seu monstro;</li> <li>1 Sou capaz de desenhar o monstro do meu colega a partir da descrição que ele faz.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Desenhar e legendar uma imagem;</li> <li>1 Desenhar e legendar monstros;</li> <li>1 Ler uma descrição de um monstro e desenhá-lo;</li> <li>1 Ler e ligar imagens de caras;</li> <li>1 Jogar um jogo de adivinhar o monstro,</li> <li>1 Fazer mobiles do corpo para expor na sala.</li> </ul>
<b>Vocabulário</b>	<i>Face, ear, eye, nose, mouth, hair, tooth/teeth; Body, head, arm, hand, finger, leg, foot/feet, toe, shoulder, knee; Short, tall, fat, thin, big, small, blond, dark.</i>
<b>Estruturas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 <i>I've got blue eyes and blond hair.</i></li> <li>1 <i>I've got big feet. (S)He's got small feet.</i></li> <li>1 <i>How many legs has it got? It's got three legs.</i></li> <li>1 <i>He's/She's/It's tall and fat.</i></li> <li>1 <i>Have you got brown hair? Yes, I have. No, I haven't.</i></li> </ul>
<b>Actividades Finais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Fazer um livro de monstros da turma;</li> <li>1 Criar uma exposição com "This is what we look like";</li> <li>1 Criar um livro do corpo humano. (ver "Sítios na Internet")</li> </ul>
<b>Histórias/Livros</b>	<i>My doctor's bag</i> , Diane Thistlethwaite (Ed), DK Publishing (ISBN 0641633424)
<b>Canções/Rimas</b>	<p>"The is the way ..."</p> <p>"Head, shoulders, knees and toes"</p> <p>"If you are happy and you know it clap your hands"</p>
<b>Sítios na Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 <a href="http://www.dltk-teach.com/minibooks/body/index.htm">http://www.dltk-teach.com/minibooks/body/index.htm</a> (Livro do corpo humano)</li> <li>1 <a href="http://www.dltk-kids.com/crafts/miscellaneous/body/index.htm">http://www.dltk-kids.com/crafts/miscellaneous/body/index.htm</a> (páginas para colorir)</li> <li>1 <a href="http://bogglesworld.com/monstercards.htm">http://bogglesworld.com/monstercards.htm</a> (cartões de monstros)</li> </ul>
<b>Actividades Intercurriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Primeiros socorros: O que fazer quando nos cortamos? Como devemos proceder quando deitamos sangue pelo nariz?</li> <li>1 Descobrir as diferentes partes da língua e legendá-las. Disponível na World Wide Web: <a href="http://www.enchantedlearning.com/subjects/anatomy/tongue/label/labeltongue.shtml">http://www.enchantedlearning.com/subjects/anatomy/tongue/label/labeltongue.shtml</a></li> </ul>

Anexo 3 - Unidade temática 2 – *Birthdays*

	<b>Birthdays</b>
<b>Objectivos de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Sou capaz de dizer quando é o meu aniversário;</li> <li>1 Sou capaz de perceber quando alguém me pergunta sobre o meu aniversário;</li> <li>1 Sou capaz de perguntar a alguém sobre o seu aniversário;</li> <li>1 Sou capaz de escrever os meses do ano;</li> <li>1 Sou capaz de ler os meses do ano;</li> <li>1 Sou capaz de perceber quando alguém me pergunta sobre os aniversários da minha família;</li> <li>1 Sou capaz de associar os meses às estações do ano.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Identificar os meses do ano;</li> <li>1 Dizer quando são os seus aniversários;</li> <li>1 Dizer uma rima sobre os meses;</li> <li>1 Completar um questionário para descobrir quando são os aniversários dos colegas;</li> <li>1 Dizer quando são os aniversários dos familiares.</li> </ul>
<b>Vocabulário</b>	<i>January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December; Spring, Summer, Autumn, Winter.</i>
<b>Estruturas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 <i>When's your birthday?</i></li> <li>1 <i>When's your (Mum's) birthday?</i></li> <li>1 <i>In (April).</i></li> <li>1 <i>In the (Spring).</i></li> </ul>
<b>Actividades Finais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Fazer um cartaz com os aniversários da turma;</li> <li>1 Fazer um cartão de aniversário para expor na sala de aula.</li> </ul>
<b>Histórias/Livros</b>	<i>Wake up Charlie Dragon!</i> , Smith & Verplancke, Scholastic (ISBN 0-590-19805-X)
<b>Canções/Rimas</b>	<p>"Happy birthday to you!"</p> <p>"Thirty days has November (rhyme)"</p>
<b>Sítios na Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 <a href="http://bogglesworld.com/flashcardsESL/seasons.htm">http://bogglesworld.com/flashcardsESL/seasons.htm</a></li> <li>1 <a href="http://bogglesworld.com/files/Timesoftheyearsearch.jpg">http://bogglesworld.com/files/Timesoftheyearsearch.jpg</a></li> <li>1 <a href="http://www.teacherview.com/ActivityPages/word_search/weekdays_search.htm">http://www.teacherview.com/ActivityPages/word_search/weekdays_search.htm</a></li> <li>1 <a href="http://www.teacherview.com/ActivityPages/word_search/month_search.htm">http://www.teacherview.com/ActivityPages/word_search/month_search.htm</a></li> </ul>
<b>Actividades Intercurriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Explorar os numerais ordinais. (o 1º mês do ano é Janeiro, etc.)</li> </ul>

## Anexo 4 - Unidade temática 3 – Sports

	Sports
<b>Objectivos de Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sou capaz de dizer os nomes de alguns desportos;</li> <li>Sou capaz de perguntar a alguém qual o desporto que está a praticar;</li> <li>Sou capaz de dizer qual o desporto que alguém está a praticar;</li> <li>Sou capaz de dizer quais são os desportos de que gosto;</li> <li>Sou capaz de compreender quando alguém me diz qual o desporto que prefere;</li> <li>Sou capaz de dizer quais são os desportos que pratico;</li> <li>Sou capaz de compreender quando alguém me pergunta quais os desportos que pratico;</li> <li>Sou capaz de falar sobre os equipamentos necessários para praticar alguns desportos;</li> <li>Sou capaz de escrever sobre o meu desporto favorito.</li> </ul>
<b>Actividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar desportos diferentes;</li> <li>Fazer uma entrevista na turma sobre desportos;</li> <li>Completar um questionário sobre os desportos praticados pelos alunos da turma;</li> <li>Fazer um livro de turma sobre os desportos preferidos;</li> <li>Criar um cartaz sobre os desportos praticados.</li> </ul>
<b>Vocabulário</b>	<p><i>To: cycle, swim, roller-skate, skateboard, run, jump, fall;</i>  <i>To do: ballet, judo, karate;</i>  <i>To play: basket ball, football, tennis, volleyball, handball.</i></p>
<b>Estruturas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>What are you doing? I am cycling.</i></li> <li><i>What's (s)he doing? (S)He is cycling.</i></li> <li><i>Is (s)he playing football? Yes, (s)he is./ No, (s)he isn't.</i></li> <li><i>Can you swim? Yes, I can./ No, I can't.</i></li> <li><i>I can swim/ I can't swim.</i></li> <li><i>I like swimming. / I like doing judo.</i></li> <li><i>I don't like playing tennis.</i></li> <li><i>Do you like swimming? Yes, I do./ No, I don't.</i></li> </ul>
<b>Actividades Finais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um gráfico da turma sobre os desportos favoritos da turma - explorando as quantidades;</li> <li>Educação para a saúde - cuidar do seu corpo;</li> <li>Rever o corpo humano.</li> </ul>
<b>Histórias/Livros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Lars learns to swim</i>, Hans De Beer, Sterling Juvenile Books (ISBN 1402716311)</li> </ul>
<b>Canções/Rimas</b>	<p>"She'll be coming round the mountain" - deve adaptar-se os versos ao desporto praticado naquele momento.</p>
<b>Sítios na Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><a href="http://classroomclipart.com/cgi-bin/kids/imageFolio.cgi?direct=Sports">http://classroomclipart.com/cgi-bin/kids/imageFolio.cgi?direct=Sports</a></li> </ul>
<b>Actividades Intercurriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criar um gráfico da turma sobre os desportos favoritos da turma - explorando as quantidades;</li> <li>Educação para a saúde - cuidar do seu corpo;</li> <li>Rever o corpo humano.</li> </ul>

## Anexo 5 - Barras de *Cuisenaire*

In the system, there are 10 rods measuring 1 [cm](#) to 10 cm. Rods of equal length are assigned the same colour. Most Cuisenaire rods follow this system:

[White](#) rod = 1 cm

[Red](#) rod = 2 cm

Light [green](#) rod = 3 cm

[Lavender](#) rod = 4 cm

[Yellow](#) rod = 5 cm

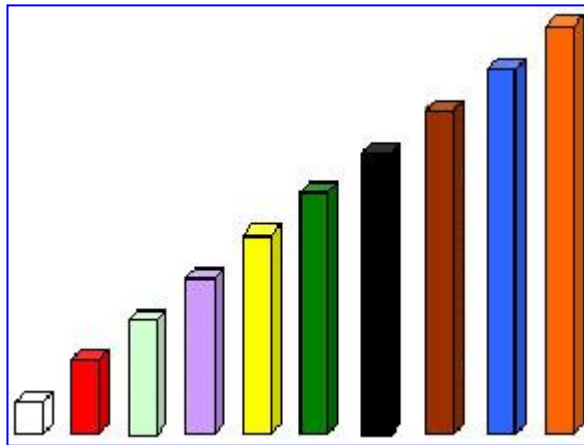
Dark green rod = 6 cm

[Black](#) rod = 7 cm

[Brown](#) rod = 8 cm

[Blue](#) rod = 9 cm

[Orange](#) rod = 10 cm





## Anexo 6 - Fidel (a)

The English Fidel of [Caleb Gattegno's](#) Words in Color

These 8 charts present all of the spellings of each of the sounds of English arranged so that all the spellings of a given sound are in the same column. It can immediately be seen, for example, that - there are only 3 ways to spell "oy" but 12 to spell "you". The learners, not the teacher, use these charts to point to the spellings of different words and learn from experience, not from memorization, to choose for example "i" in the middle of words and "y" at the end.

© Une Education Pour Demain [Copyright](#)

a	u	i	y	e	o	a	e	u	o	a	o	e	a	oo	o	i	a	o	u	ou
au	o	o	ey	ea	a	u	o	e	a	ea	oo	ee	ai	ou	a	i	ai	oe	you	hou
ai	a	a	ay	a	ho	i	ou	o	au	ah	ew	ea	ea	u	au	y	ay	ow	ew	ow
i	ou	u	ui	u	oh	io	oi	i	aw	aa	ou	y	e	o	oa	ie	ey	owe	iew	ough
	oe	e	ee	ai	ow	iou	oa	ea	awe	au	ui	ie	ei		oo	ye	ei	oa	eau	
		ia	ai	ay	eau	eou	eo	y	ough	e	u	ei	hei		ou	igh	eigh	ou	ue	
		ie	ei	ie		ia	ai		oo		oe	i	ae		u	eye	ea	ew	ieu	oi
		ea	hi	eo		ie	ei		ough		ue	eo	aye		you	eigh	aigh	oh	ewe	oy
		ae	hea	ei		au	iu		oo		eu	ey	ayo		eu	is	et	ough	yew	aw
		is	ois	ae		ea	eau		ou		ough	ay	ey			ais	ae	eau	hu	
						ah	ough		hou		wo	oe				ei	au	oo	eu	oi
						he	y		ho		ieu	ae				aye	e	au	eue	
									oo			is					ee	eo		o
									oi									ot		
									owa											

p	t	s	s	s	m	n	f	v	d	th	th	y	l	w	k	r	b	h	g	sh	ch	ng	j	qu	x
pp	tt	ss	ss	z	mm	nn	ff	vv	dd	the	the	i	ll	wh	kk	rr	bb	wh	gg	ch	tch	n	g	qu	x
pe	te	se	se	ge	me	ne	fe	ve	de	the	h	j	le	u	ke	re	be	j	gu	t	t	ngue	d	qu	xe
ph	ed	's	's	t	mb	kn	ph	lve	ed	t	phth	u	lle	o	ck	wr	bu		gh	s	c	nd	dge	cc	xc
bp	d	z	c		lm	gn	gh	ph	ld				ll		c	rh	pb		gue	ss	che		ge		
	tte	zz	ce		gm	pn	lf	've	d					wh	cc	rps		ckgu	c	sch		gg	x		
	pt	ze	sc		mn	mn	ft		t						lk	rp			sch		dg				
	bt	x	st		'm	gne	ffe		tt						qu	rrh			sc		dj	x			
	cht	thes	ps		m	on	p								que	rre			che						
	th	sth	sce			dne									che	lo									
	phth		sse			nd									cqu	're									
	t	's	sch			ln									cch	r									
			sth												co	re									
			tz			n									kh	're									

©C. Gattegno, 1978

ENGLISH Fidel


Educational Solutions, Inc., USA


## Anexo 7 - Fidel (b)



Anexo 8 - Canção *Hello... Hello!*

**SONG TIME**

 **Time for a song!**


 **Sing and do the actions.**

**Hello... Hello!**

Hello, hello  
I am Pinocchio  
Hello, hello  
I am Pinocchio

I have two **hands**  
I have two **feet**  
I have two **arms**  
I have two **legs**  
I have two **eyes**  
I have two **ears**  
I have one **mouth**  
I have one **nose**

**REPEAT THE SONG TWICE**

 **Conductor's notes:** Pointing, get the children to practise saying 'I have one mouth', 'I have two eyes' etc. Listen to the song and sing it a few times following the words in the book, then with books closed. Listen to the music and words, then add the words to the music. Point to the parts of the body to help the children remember.

25

Anexo 9 - Month Survey Sheet 1



When is your birthday?

My birthday is in ...

Months	Names
January	
February	
March	
April	
May	
June	
July	
August	
September	
October	
November	
December	

## Anexo 10 - Season Survey Sheet 2



When is your birthday?

My birthday is in the...

Seasons	Names
Spring	
Summer	
Autumn	
Winter	

Anexo 11- Birthday Calendar Sheet – Spring

# Spring Birthdays



Love,  
Jan Prett



March	April	May
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28	28	28
29	29	29
30	30	30
31		31



Anexo 12 - Birthday Calendar Sheet – Summer

# Summer

Birthdays



Love,  
Jan Brett



June

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

July

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

August


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31




## Anexo 13 - Birthday Calendar Sheet – Autumn/Fall

# Fall

Birthdays



Love,  
Jan Brett



### September


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30

### October

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

### November

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30







Anexo 14 - Birthday Calendar Sheet – Winter

# Winter

Birthdays



Love,  
Jan Brett



## December


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

## January

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31

## February

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29



## Anexo 15 - Cartões com Números



## Anexo 16 - Cartões com os meses do ano



Anexo 17 - Bolo de Aniversário










## Anexo 18 - Mime it !-Worksheet 1

The Bus Stop

**MIME IT!**  
**Worksheet 1**


You're playing tennis.		You're playing the piano.	
You're sleeping on the sofa.		You're eating a banana.	
You're singing in the bath.		You're washing your hands.	
You're watching television in the living room.		You're making a cake.	
You're dancing.		You're doing your homework.	
You're washing a car.		You're cleaning the board.	
You're playing football.		You're reading an English book.	
You're riding a bicycle.		You're opening a window.	
You're writing a long letter.		You're eating spaghetti.	
You're catching a ball.		You're listening to music in your bedroom.	

Anexo 19 - Tabuleiro do jogo *The Can Game*







## Anexo 20 - Rima Hop...Skip...Jump

## Hop...Skip...Jump



**Match, sing and do the actions.**

**Hop**, hop  
**Skip**, skip  
**Jump**, jump  
**Turn around**





Hop, hop  
 Skip, skip  
 Jump, jump  
 Turn around


I can hop  
 I can skip  
 I can jump  
 I can turn around

I can hop  
 I can skip  
 I can jump  
 I can turn around

Hop, hop  
 Skip, skip  
 Jump, jump  
 Turn around

Hop, hop  
 Skip, skip  
 Jump, jump  
 Turn around

 **Conductor's notes:** The children draw lines from the words in the song to the matching illustrations. Learn the song as before. The children should sing and do the actions.

28






## Anexo 21- Can you...?



**C**


Name: ..... Date: .....


Can you...?


Can you  ? Can you  ?

Can you  till you drop?

Can you  ? Can you  ?

Can you  something great?

Can you  like a fish?

Can you  ?

Can you do it? Can you do it?

Yes, I can!